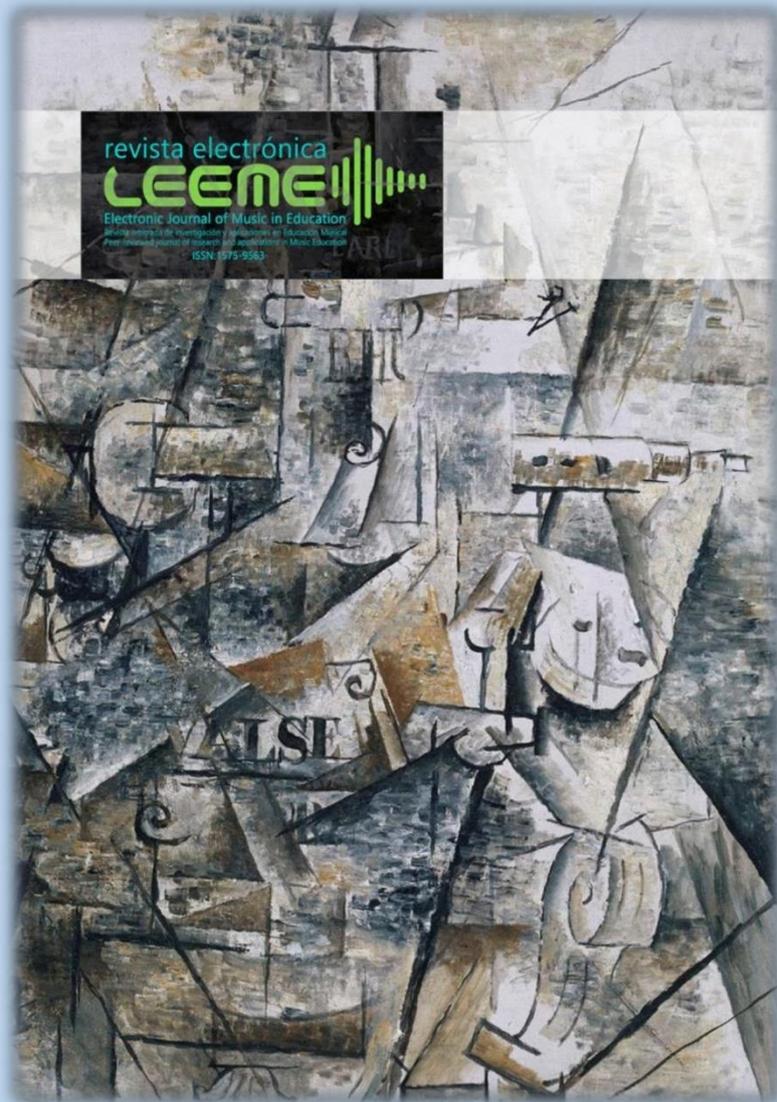




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 39 (2017): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Evaluación de programas educativos en instituciones musicales El caso *Adoptar un Músico*

Evaluation of educational programmes in music institutions. The case of "Adopt a Player"

Manuel Cañas Escudero
mamuelce@ugr.es

José A. Rodríguez-Quiles
kiles@ugr.es

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Campus de Cartuja, s/n
18170 Granada

doi: 10.7203/LEEME.39.9926

Recibido: 22-12-16 Aceptado: 01-05-17

Contacto y correspondencia: José A. Rodríguez-Quiles

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n. 18170 Granada

Resumen

Orquestas, Auditorios y Espacios Escénicos (las instituciones musicales más representativas de la expresión pública de la música) vienen desarrollando desde hace años una amplia variedad de acciones educativas, con especial atención hacia el público joven, y con incidencia notable en colectivos muy numerosos. En ocasiones, estas acciones se configuran como programas educativos estables que generan espacios de experiencia y aprendizaje, tanto en la educación no formal como en la educación formal de carácter reglado. Este trabajo aborda la evaluación de uno de estos programas: Adoptar un Músico, de la Orquesta y Coro Nacionales de España. El objetivo fundamental es identificar y analizar los efectos que produce en quienes participan de los mismos y las implicaciones que se derivan de ello. El planteamiento metodológico es mixto, cualitativo y cuantitativo, incluyendo observaciones, entrevistas, cuestionarios y revisión documental. Aquí se ofrece un panorama general de la investigación, resultados y conclusiones. Los resultados evidencian efectos significativos en el proceso educativo y en factores del aprendizaje, cognitivos, conductuales, emocionales y sociales, ligados a una práctica musical compartida, activa y creativa.

Palabras clave: educación musical; investigación educativa; evaluación de programas educativos; instituciones musicales.

Abstract

For years, orchestras, concert halls and theaters (the most representative musical institutions of public expression of music), have been developing a wide variety of educational activities, with special emphasis on young people, and a very significant impact on other groups of people. Sometimes, these actions are configured as stable educational programs that create opportunities for experience and learning, both in non-formal education and formal education of a regulated nature. This paper addresses the evaluation of the "Adopt a Player" program of the National Orchestra and Choir of Spain. The main objective is to identify and analyze the effects this program has on the participants and the implications arising from those outcomes. The methodological approach is mixed, qualitative and quantitative, including observations, interviews, questionnaires, and document review. Here, an overview of the research results and conclusions is offered. The results show significant effects on the educational process and learning factors, cognitive, behavioral, emotional and social, linked to a shared, active, and creative musical practice.

Keywords: music education; educational research; evaluation of educational programs; musical institutions.

1. Introducción

Desde hace más de veinte años, las Instituciones Musicales en España (orquestas, auditorios y espacios escénicos) vienen desarrollando diversas actividades educativas con incidencia socioeducativa en sus ámbitos de influencia. Estas actividades, como los conciertos didácticos, permiten "acceder a la música en las mejores condiciones posibles de interpretación y producción. Conectan a niñas y niños,

jóvenes y familias con la experiencia de la música en vivo, utilizando procedimientos didácticos adecuados para cada auditorio y circunstancia" (Cañas, 2008, p.12). Se configuran dentro de modelos educativos de aprendizaje no formal, si bien en su desarrollo alcanzan espacios de contacto (que pueden llegar a ser de integración) con los modelos formales de carácter reglado. Son actividades que centran su atención en aprendizajes prácticos, adquiridos de los propios participantes (intérpretes, docentes, alumnado) y de otros agentes educativos que puedan intervenir, expertos o no en el ámbito musical y derivados de experiencias y reflexiones compartidas.

Conviene precisar que los modelos formales se caracterizan por un contexto organizado explícitamente para el aprendizaje intencional, con un plan de estudios reglado y estructurado que tiene por objeto la adquisición de competencias específicas y que permite un reconocimiento y acreditación normalizados. En cambio, los modelos no formales se refieren a una actividad educativa organizada fuera de un marco normativo, destinada a colectivos definidos, aunque con carácter abierto, y adaptada a las necesidades del grupo. Con un plan menos estructurado, tienen por objeto la adquisición de competencias diversas, más transversales, y propicia un aprendizaje tanto intencional como accidental.

Aun teniendo algunas zonas de interés común con nuestra investigación, en este estudio no se considerarán los programas de música comunitarios, que, sin duda, son susceptibles de un tratamiento propio y extenso por su relevante interés. Entre otras razones, entendemos que "las propuestas de música comunitaria son espacios de aprendizaje de la música, pero ubicados al margen del sistema educativo formal" (Cabedo y Díaz, 2016, p.5). De igual manera lo enfoca Higgins cuando afirma que "los músicos que trabajan de este modo generalmente lo hacen fuera de ambientes formales de enseñanza y aprendizaje, facilitando experiencias para la creación musical grupal en entornos que no tienen planes curriculares establecidos" (Higgins, 2013, p.54).

Un número muy amplio de docentes del sistema educativo reglado, principalmente de música, participan en las citadas actividades, de forma habitual y en diversos grados. La dimensión cuantitativa de este fenómeno es notable, si atendemos a los siguientes datos¹:

- ROCE, *Red de Organizadores de Conciertos Educativos*, es una asociación que integra a diversas instituciones (orquestas, auditorios, fundaciones...) que desarrollan programas educativos de música en España. En la temporada 2012, sus instituciones asociadas celebraron un total de 1.355 conciertos de carácter educativo, en 206 producciones diferentes, con una asistencia de 577.982 personas. Además, impulsaron 93 actividades paralelas, transversales o complementarias, de las que se realizaron un total de 855 sesiones, a las que asistieron 26.684 personas (ROCE, 2016).
- Lacord, *Plataforma de Concerts Educatius de Catalunya*, es una entidad integrada por 22 instituciones, equipamientos y entidades públicas y privadas que se dedican profesionalmente a la creación, producción y difusión de conciertos educativos. Durante la temporada 2011 desarrollaron en esa Comunidad 2.254 conciertos y otras

¹A fecha de redacción del presente texto, diciembre 2016, los datos aportados son los últimos publicados por cada uno de los organismos citados: ROCE, 06.07.2013. Lacord, 26.10.2011. ABO, 09.01.2014. AFO, 05.10.2015.

1.940 actividades educativas, en 221 producciones diferentes, con un total de 763.626 asistentes (Lacord, 2011, p.3).

A modo de referencia para una perspectiva comparada, según la *Association of British Orchestras*, durante la temporada 2013 se realizaron en el Reino Unido 2.241 conciertos educativos con 326.208 asistentes, y otras 8.387 actividades educativas en las que participaron 335.579 personas (ABO, 2014, p.3). En el caso de la *Association Française des Orchestres*, las actividades educativas desarrolladas en 2013 por 13 de sus orquestas asociadas registraron una participación de 226.000 espectadores, un 20% de la asistencia total (AFO, 2014, p.7).

Como afirma Korn (2000) en su referencia a conciertos y actividades educativas, “many (orchestras) have developed over time, without strategic thought or planning” (p.60). No obstante, en ocasiones, las acciones desarrolladas sí se configuran dentro de programas educativos estables en el tiempo, “programs contain meaningful learning, opportunities for families, and build capacity in four critical areas: professional development of teachers and administrators, artist training, curriculum development, and assessment” (p.68). Algunas Instituciones Musicales organizan diferentes programas educativos, conformando un conjunto de acciones que desarrollan eficazmente los objetivos de un proyecto educativo global y singularizado sobre una filosofía propia. Este tipo de proyectos aborda “el encuentro entre música y jóvenes desde una perspectiva plenamente educadora” (Cañas, 2008, p.14), “al servicio de la educación musical de nuestro entorno y atendiendo a su constante evolución” (Malagarriga, 2010, p.147).

Este trabajo aborda la evaluación de uno de estos programas: *Adoptar un Músico*, de la Orquesta y Coro Nacionales de España, con el objetivo de identificar y analizar los efectos que produce en quienes participan de los mismos y las implicaciones que se derivan de ello. Aquí se ofrece un panorama general de la investigación, resultados y conclusiones.

2. Estado de la cuestión

La evaluación de programas educativos en este campo no es una práctica extendida en nuestro país ni se ha normalizado como un aspecto básico dentro de la planificación de cualquiera de los programas que se diseñan. La práctica más frecuente en algunas Instituciones Musicales ha sido la aplicación de cuestionarios para conocer el grado de satisfacción de quienes participan en una actividad concreta, principalmente profesorado y alumnado. Para ello, se formula un número limitado de preguntas con el objeto de obtener datos cuantitativos sobre algunas variables de interés inicial: perfil, hábitos, valoración... Con el tiempo, este procedimiento tiende a caer en un hábito rutinario, sin referencia en un proceso evaluativo global y con escaso valor significativo.

Es reducida la producción de trabajos con referencia específica a este ámbito de actividad². Por lo general, se estructuran como estudios, informes, actas... procedentes no de las propias Instituciones

² Por motivos de espacio sólo se mencionarán aquí las publicaciones más relevantes para el objeto específico de nuestro estudio, es decir, la evaluación de estos programas. No se incluyen, por tanto, referencias a otras publicaciones que puedan aludir a dichos programas desde perspectivas diferentes.

THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME —LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN— [HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES](http://musica.rediris.es). ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALENCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, INRECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICHS, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

Musicales sino de ámbitos académicos o publicaciones especializadas. Podemos observar los textos disponibles atendiendo al colectivo de interés sobre el que se incide. Respecto al alumnado, el de Moreiras (2005, p.102), relativo a un concierto de la Orquesta Sinfónica de Galicia para escolares de educación secundaria, y el de Swol (2005, p.47), analizando los conciertos didácticos organizados por la Orquesta de Córdoba. Respecto al profesorado, el de Neuman (2003), centrado en los conciertos didácticos de la Orquesta Ciudad de Granada, y el de Ortega (2012), con referencias al programa *Adoptar un músico*.

En un tercer grupo podríamos situar los que recaban datos tanto del profesorado como del alumnado: Lukas, Santiago y Lizasoain (2005) evaluaron los programas del Departamento Municipal de Educación de Vitoria, entre ellos, el Programa de Expresión Musical, y Ferrada (2008) se interesó por los ensayos de la Orquesta Sinfónica de Barcelona. En una óptica distinta, la de público familiar, el de Ramírez (2006), que investigó el público de *Ópera en Familia* en el Teatro Real de Madrid, y Blázquez y Bidegain (2016), sobre los conciertos familiares y participativos del Auditorio de Barcelona.

En este contexto, cabe apuntar que Vinent y Gustems (2014) aprecian como una debilidad “la falta de un estudio de impacto y del seguimiento del trabajo que realizan los profesores en la escuela impide establecer la verdadera pertinencia de los conciertos didácticos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje” (p.48). El balance general constata que, lejos de activarse procesos regulares de evaluación de los programas educativos que desarrollan las Instituciones Musicales, las experiencias se han limitado a prácticas puntuales y de alcance limitado. En síntesis, hemos de considerar que este tipo de programas son susceptibles (y, objetivamente, demandan) un tratamiento evaluativo global, tanto de los procesos presentes en ellos como de los impactos generados. Todo ello, a fin de posibilitar los cambios necesarios: un proyecto educativo orienta un desarrollo de calidad en base a su evaluación.

3. Objetivos

Se trata de averiguar y comprender qué sucede en el programa educativo que se investiga, así como de interpretar su significado y efectos. Se sitúa, por tanto, en sintonía con las características de la investigación cualitativa que señala Bresler (2006, p.65): holística, empírica, descriptiva, interpretativa y empática. En el marco de un contexto particular, quiere penetrar en su interior y comprender. En términos de Angrosino (2012), “captar la orografía del paisaje” y “obtener la perspectiva de las propias personas sobre los problemas” (p.41). Por tanto, es un enfoque que no está dirigido hacia un determinado tipo de estándares preestablecidos, sino que se centra en las personas que intervienen y en sus propias experiencias como ejes sobre los que pivotar. Así, el planteamiento de la investigación está orientado por los modelos de evaluación comprensiva de Stake (2006), en el de evaluación democrática de MacDonald (1976), entendida como servicio de información a la comunidad, y en el de evaluación personalizada de Kushner (2002).

Al mismo tiempo, la investigación coincide con la definición que hace Kelly (2008, p.303) en cuanto que busca la producción de un conocimiento que contribuya a una mayor comprensión de los efectos; también, hacia la posibilidad de mejora en el diseño y desarrollo de dichos programas. Además,

atiende a lo propugnado por Elliott y Kushner (2007, p.332) acerca del diseño de la evaluación, que debería estar orientada a proporcionar información sobre los propósitos y la práctica educativa, incluyendo cuestiones de currículo, filosofía e implicación social. Los objetivos generales que se plantean son:

- Explorar, descubrir y comprender los procesos y dinámicas presentes en el programa.
- Obtener evidencia empírica sobre sus efectos en el tejido social y educativo.
- Analizar y valorar el impacto del programa en quienes intervienen.
- Identificar sus fortalezas, debilidades y posibles cambios.

Adicionalmente, el trabajo desea contribuir a la normalización en las Instituciones Musicales de la práctica de este tipo de evaluación, integrándola en el propio diseño de sus programas educativos. Todo ello, en el horizonte de configurar Instituciones Musicales que “aprenden” y “educan”.

4. Método

El proyecto se configura como una investigación evaluativa con estudio de caso, de metodología mixta y diseño convergente, fundamentalmente cualitativa e integrando también técnicas cuantitativas complementarias. A continuación, se describe el marco metodológico, la selección del caso, el contexto y el proceso de la investigación, incluyendo observaciones, entrevistas y cuestionario.

En el campo de la educación musical, este planteamiento como estudio de caso está en coincidencia con lo defendido por Bresler (2006, p.65) cuando afirma la necesidad de comprensiones experienciales de situaciones particulares y Kushner (1998, pp. 245-246), quien reflexiona sobre la necesidad de una perspectiva más amplia y compleja en la evaluación educativa, abogando por “fundar la evaluación de la enseñanza musical en el empleo de estudios de casos” al tiempo que alertaba de una falta de estudios que uniesen los sucesos del aula con los contextos. Precisamente el contexto es un referente básico para autores como Yin (2009, p.18) y Simons (2011, p.42). Por otro lado, recordamos los planteamientos de Stake (1998, pp.17-19) y Flinders y Richardson (2002, p.1170) respecto a que la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras con voluntad generalizadora.

El interés del carácter mixto de la metodología empleada está respaldado por diversos autores como Johnson, Onwuegbuzie, Burke, Creswell, Planco y Klassen. Así, Johnson y Onwuegbuzie (2004, p.17) definieron los diseños mixtos como la clase de investigación donde se mezcla o combinan técnicas, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje de investigación cuantitativos y cualitativos en un solo estudio. Por su parte, Burke (2004, p.21) establece que uno de los puntos fuertes de la investigación cualitativa y cuantitativa, utilizada en conjunto, es que producen un conocimiento más completo, necesario para informar a la teoría y la práctica. Burke (2007, p.127) reitera esta fortaleza en la metodología mixta, subrayando la recogida de todos los datos que puedan proporcionar información potencialmente relevante para el objetivo de la investigación.

Creswell (2008, p.526) define la metodología mixta como aquella en la que el investigador recoge y analiza datos, integra hallazgos y dibuja inferencias usando ambos enfoques o métodos,

THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME —LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN—[HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES](http://musica.rediris.es). ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALENCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, INRECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICH, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

cualitativo y cuantitativo, en un solo estudio. Dentro de su tipología de prototipos de métodos mixtos, Creswell y Plano (2011, p.77) establecen el diseño convergente, basado en la recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos en la misma fase de la investigación, combinando los dos conjuntos de resultados en una interpretación global. Así, la síntesis de resultados complementarios permite desarrollar una comprensión más completa del fenómeno. Klassen *et al.* (2012, p.379) también señalan el uso del diseño convergente cuando la intención es fusionar datos concurrentes, cuantitativos y cualitativos.

En esta investigación, el estudio de caso se ofrece como una metodología coherente con los objetivos ya señalados. Por su parte el carácter mixto de diseño convergente permite disponer de un mayor volumen y tipología de datos valiosos al tiempo que posibilita el acceso a una muestra de informantes más amplia.

4.1 Selección del caso. El programa *Adoptar un músico*

Para la finalidad de la investigación, la selección del caso no se formula mediante muestreo estadístico sino mediante muestreo intencional basado en determinados criterios, de acuerdo con autores como Goetz y LeCompte (1988, p.98) y Flick (2004, pp.80-81):

El principio básico del muestreo teórico es seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido en lugar de utilizar criterios metodológicos abstractos. El muestreo procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad. (...) es la forma genuina y típica de seleccionar el material en la investigación cualitativa.

También Díaz (2006, p.111), en la selección de la muestra, alude al muestreo no probabilístico, que se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación. La relación de Instituciones Musicales que operan en España con programas educativos es extensa. Una vez explorada la población en la práctica, y acotados los casos relevantes, se decidió focalizar la atención hacia Instituciones Musicales y programas que presentaban determinadas características (tabla 1.):

- Diferente tipología (Orquesta, Auditorio, Espacios Escénico).
- Desarrollo de programas de forma estable y continuada, preferentemente con un periodo de vigencia de al menos cinco años.
- Programas que implicasen algún formato de participación activa de sus protagonistas.

Tabla 1. Selección de casos

Institución Musical	Programa	Año de inicio
L'Auditori	<i>Cantania</i>	1989
Orquesta y Coro Nacionales de España	<i>Adoptar un músico</i>	2005
Teatro Real	<i>La Ópera, un vehículo de aprendizaje</i>	2007
Centro Nacional de Difusión Musical	<i>Todos creamos</i>	2012

De los casos citados, el presente texto³ se ocupa de la investigación realizada respecto a *Adoptar un músico*, un programa en el que concurren, además, dos aspectos singulares: la existencia de proyectos instrumentales y vocales, y la interacción músicos-aulas. Iniciado en los años 80 en el Reino Unido, se desarrolla desde 2004 en la OCNE, Orquesta y Coro Nacionales de España, con la colaboración del Departamento de Educación Artística del Centro Regional de Innovación y Formación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, CRIF "Las Acacias".

En cada edición del programa, destinado a grupos de alumnado de Educación Primaria y Secundaria de centros participantes (de 4 a 6 centros de la Comunidad de Madrid), interviene el músico de la OCNE "adoptado" por cada centro, una persona experta en estos proyectos educativos (director musical, compositor...) y un asesor o asesora del CRIF, junto al profesorado de música y tutor correspondiente. El marco formal tiene estos objetivos:

- Conseguir una escucha musical más activa y participativa, convirtiendo en creadores e intérpretes al profesorado y alumnado.
- Acercar al alumnado a los elementos y estructuras de la música, haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.
- Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.
- Entender y disfrutar la riqueza del patrimonio musical
- Promover relaciones entre la OCNE, profesorado y alumnado, desmitificando la música sinfónico-coral y a sus protagonistas.

En la práctica, el objetivo final es que, en base a una obra musical programada por la OCNE, cada grupo llegue a componer su propia obra y la interprete en un concierto en el Auditorio Nacional. En una primera fase, se realizan sesiones de formación en el Auditorio Nacional de Música y en el CRIF con el profesorado y músicos implicados, en los que se trabaja sobre la metodología creativa que se utilizará, las técnicas compositivas, la instrumentación, y se planifica el trabajo. En la segunda fase, los músicos se desplazan a los centros educativos para trabajar en talleres el conocimiento y la recreación del material sonoro y, a continuación, en la creación sonora y coreográfica de la propia obra del grupo. Finalmente, después de meses de trabajo, cada programa implica ensayos previos y un concierto que se ofrece a toda la comunidad educativa y público en general. Hasta 2014 se habían desarrollado 33

³ En breve se podrá consultar información adicional sobre la investigación en un texto más detallado y extenso.

programas diferentes de *Adoptar un músico*, de carácter instrumental o vocal, en los que participaron 155 centros, 292 docentes y 4.252 alumnos.

4.2 Contexto

Como en otros periodos, el programa *Adoptar un músico* 2013 – 2014 se desarrolló en escenarios muy diversos e implicó a personas y colectivos que se hallan inmersos en dos culturas con rasgos propios muy acusados, específicos y diferenciados entre sí: el educativo de niveles básicos y el musical de máximo nivel.

Por un lado, 18 centros educativos que atienden a niveles de enseñanzas de régimen general de Educación Primaria (8), Secundaria (7) e inter-niveles (3), situados en Madrid ciudad (8) y otras localidades de la Comunidad (10). La mayoría pertenecen a la red pública (15), siendo uno privado y dos concertados. Como institución educativa, el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, encargado de diseñar la gestión y actividades de formación del profesorado de la Comunidad de Madrid. Por otro lado, la Orquesta y Coro Nacionales de España, organismo que engloba los dos conjuntos estables de música sinfónico-coral del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A priori, el quehacer de los referidos centros educativos y el de la OCNE no tiene nada que ver. En cada uno de aquellos, centenares de chicos y chicas junto a decenas de docentes trabajan cada día desarrollando unas dinámicas rutinarias y pautadas, aunque no exentas de situaciones imprevisibles y estresantes. Al tiempo, conviven en un entramado de relaciones múltiples de gran complejidad. También hay unas diferencias acusadas entre la mayoría de centros participantes, situados en entornos de nivel bajo o medio bajo, algunos con evidentes dificultades económicas y sociales que repercuten negativamente en las comunidades escolares, y una minoría de alto nivel, sin dificultades económicas y con otras demandas sociales. Salvo excepciones, la actividad musical está reducida a la mínima expresión, a causa de las regulaciones legales actuales y a su escasa valoración social (cf. Kubik, 2016; Rodríguez-Quiles, 2014a, b; 2016; 2017a, b).

Por su parte, la OCNE está integrada por un colectivo de la máxima cualificación musical, que constituye un micro universo de perfiles muy singulares, centrado en una intensa actividad que busca la excelencia artística. Con sede en un espacio único como es el Auditorio Nacional de Música, el tiempo de los casi dos centenares de músicos (más el equipo técnico) transcurre entre ensayos, estudio, investigación, conciertos, giras, grabaciones... Sin la presencia de jóvenes, y fuera del foco público del tiempo concreto del ‘concierto’, la atmósfera vital diaria en la que se desenvuelve cada intérprete se muestra externamente como una mezcla entre relajación y tensión artística.

La mayoría del alumnado, profesorado y familias de los centros participantes no ha estado previamente en un espacio como es el Auditorio Nacional ni tiene contacto habitual con ese ambiente musical. Desconocen todo sobre los códigos, rutinas, lenguaje, tiempos y procedimientos que articulan su funcionamiento, algo que también le sucede a la mayoría de intérpretes que participan en el programa respecto al ambiente educativo de un colegio o instituto de régimen general. Sin embargo, el equipo de educación artística del CRIF sí tiene un conocimiento directo y previo de estos dos micro universos. Durante unos meses, *Adoptar un músico* los pone en contacto, hace que se descubran el uno al otro,

THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME —LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN—[HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES](http://musica.rediris.es). ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALENCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, INRECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICHS, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

provocando la aparición de nuevos procesos creativos, sociales y educativos que generan impactos significativos entre quienes participan.

4.3 Proceso de la investigación

Antes del inicio de los trabajos, se acordó con los responsables de las instituciones implicadas, OCNE y CRIF, los términos y condiciones en los que se deberían desarrollar el proceso investigador, concretados en un documento protocolo de investigación en el que se contemplaban aspectos como: autor y contexto, tipo de investigación, personas implicadas, accesos a espacios y documentación, actividades a desarrollar, procedimientos, recursos, calendario e informe.

Durante el trabajo de campo, desarrollado entre octubre de 2013 y junio de 2014, se asistió a decenas de actividades relacionadas con el programa: talleres, ensayos, conciertos, sesiones de evaluación, que se han desarrollado en auditorios, centros de formación, centros educativos, etc. En dichas actividades presenciales se realizaron observaciones directas (en centros educativos, de formación y auditorios) y entrevistas semiestructuradas a informantes cualificados.

Como estrategia complementaria de obtención de datos, se aplicó un cuestionario, en formato online, al profesorado implicado. Además, se realizaron frecuentes reuniones y encuentros con responsables de las instituciones, OCNE y CRIF, numerosos contactos informales e investigación documental (tabla 2).

Tabla 2. Actividades presenciales realizadas.

Nº	Actividad	CRIF	Auditorio Nacional	Centros educativos
28	Observación de talleres			X
5	Observación de ensayo general		X	
5	Observación de concierto		X	
3	Observación de evaluaciones	X		
5	Entrevistas a docentes			X
7	Entrevistas a intérpretes		X	
4	Entrevistas a coordinadores		X	
1	Entrevista grupal a asesores	X		
	Investigación documental	X	X	X

4.3.1 Observaciones

La premisa inicial para la selección de las situaciones susceptibles de ser observadas fue la de incluir la mayoría de las actividades programadas durante el periodo de trabajo de campo (tabla 3).

Tabla 3. Sesiones de observación (*: proyecto adicional)

	Programadas	Realizadas
Talleres en centros	44	28
Ensayos generales	4	4+1*
Conciertos	4	4+1*
Evaluaciones	4	3

La estrategia utilizada durante las sesiones de observación fue la de asumir el rol de observador participante (Flick, 2004; Angrosino, 2012). Ya dentro del campo, cada sesión se documentó mediante un registro narrativo observacional (tabla 4). En principio, de carácter abierto para poder captar los sucesos sin limitación previa, aunque orientado en algunos aspectos básicos: descriptivos (I. Información) y focalizados (II. Desarrollo y III. Dinámica):

Tabla 4. Registro de observación

I. Información	II. Desarrollo	III. Dinámica	IV. Valoración
Fecha y lugar	Objetivos	Interacciones	Diseño
Duración	Actividades	Comentarios	Implementación
Participantes	Recursos		Contenidos
Contexto	Agrupamientos		Cultura

Como material de apoyo se grabaron imágenes y audio para documentar en su contexto todas aquellas actividades y situaciones susceptibles de interés para la investigación. Posteriormente, se incorporó un instrumento de observación cerrado (en escala Likert) de los aspectos de valoración (IV), con una serie de indicadores clave relativos a las actividades de observación en las que había participación de alumnado (ver Anexo I). Los 60 indicadores incluidos se basaron en el Protocolo de observación recogido por Frechtling y Sharp (1997, p. 43-54).

4.3.2 Entrevistas

Para las 17 entrevistas realizadas, de carácter semi-estructurado (Kvale, 2011), se utilizó un guion base con una serie de temas a tratar mediante una batería inicial de preguntas (entre 18 y 23), variables según el desarrollo de cada entrevista y adaptadas en función del rol de la persona entrevistada: en la institución musical OCNE, coordinador e intérprete; en la institución educativa, asesor/a del CRIF o docente en centro educativo.

Como muestreo teórico, la relación de personas a entrevistar no estuvo predeterminada *a priori*, sino que se fue concretando durante el desarrollo de los trabajos con el propósito de maximizar las oportunidades de comparar (Strauss y Corbin, 2002) y en función de la circunstancia del colectivo de pertenencia, la relevancia de la información disponible, la accesibilidad, la disponibilidad y la no saturación. En la relación de intérpretes y docentes entrevistados se consideraron diversos factores adicionales en orden a su potencial interés respecto a la investigación: su presencia en proyectos diferentes, la diversidad de su ubicación y sus contextos, y las primeras observaciones practicadas.

En el caso de la institución musical OCNE, las entrevistas se realizaron a los miembros del Área Socioeducativa y a 7 de los 19 intérpretes que participaron en los proyectos desarrollados. En el caso de la institución educativa CRIF, las entrevistas se realizaron al equipo de asesores del Departamento de Enseñanzas Artísticas y a 5 de los 20 docentes que participaron en los proyectos desarrollados.

4.3.3 Cuestionario

El cuestionario dirigido al profesorado implicado, con acceso online para su cumplimentación una vez finalizado el desarrollo de los proyectos, se estructuró en seis bloques: Contexto, Organización, Agentes, Currículo y Prácticas, Resultados e Impacto, y Valoración. Incluía un total de 76 preguntas, de las cuales, 66 eran de respuesta cerrada (8, de contexto; 58, de contenido, en escala Likert, de 1 a 5) y 10 lo eran de respuesta abierta textual (Ver Anexo II).

Antes de aplicar el cuestionario, se procedió a su necesaria validación por 10 doctores, docentes universitarios, expertos en el campo, atendiendo a aspectos tales como: Pertinencia, Suficiencia, Claridad, Formato, Extensión, Presentación, Contenidos, Bloques, Orden y Redacción (ver Anexo III).

Recordamos que los objetivos de la investigación no son referidos a actividades puntuales sino a un programa estable en el tiempo. Es por ello que, si bien los datos de campo se recogen en el periodo ya señalado, también interesa incorporar datos que afectan a periodos anteriores del programa o, como en el caso de los cuestionarios, pueden ser aportados por informantes que hubieran participado en periodos anteriores al curso 2013-2014.

Al profesorado se le solicitaba su colaboración en función de su participación, que respondía a una premisa organizativa específica para el programa: convocatoria anual de un número de plazas limitado, teniendo prioridad los centros que no hubiesen participado en ediciones de cursos anteriores, por lo que la mayoría no puede participar más de un curso. Así, se remitió correo electrónico al profesorado de música que pudo ser identificado como participante en cualquiera de las convocatorias entre 2004 y 2014; en total, 129 docentes. Durante el periodo en que estuvo activado el cuestionario (40 días), se recibieron un total de 36 cuestionarios válidos, lo que supone una tasa de respuesta del 27,9 %.

5. Análisis de resultados

Para el análisis de la diversa tipología de información y datos obtenidos se procedió a su integración en un proceso de categorización y codificación, utilizando SPSS como programa de tratamiento informático para datos cuantitativos y NVivo para datos cualitativos, atendiendo a los dos tipos que recoge Gibbs (2012): por conceptos y por datos.

Como referencia inicial, y desde una lógica deductiva, se disponía de un sistema previo de categorías derivado de los temas incluidos en el propio proyecto de investigación y de la estructura del cuestionario elaborado. A partir del tratamiento de la información y los datos obtenidos, se trabajó de

forma inductiva en una codificación abierta, identificando de forma significativa las categorías emergentes, práctica que conecta con el procedimiento de análisis desarrollado por Strauss y Corbin (2002, p.110).

Relacionando entre sí las categorías obtenidas en el paso anterior, se elaboró una primera estructura tentativa de categorías que, en relación con los objetivos de la investigación, permitiera establecer el sentido global de la misma, los temas centrales de análisis y los nodos ramificados asociados. De forma complementaria, se contrastó con la familia de códigos propuesta por Bogdan y Biklen (2007, p.185). Así, en la figura 1 se puede ver conceptualmente la estructura para el análisis relativa al programa en sí y a las personas que interviene en el mismo, desde varias direcciones: los procesos clave que desarrollan sus protagonistas, los planteamientos y premisas de cada colectivo, y las dinámicas que se establecen.

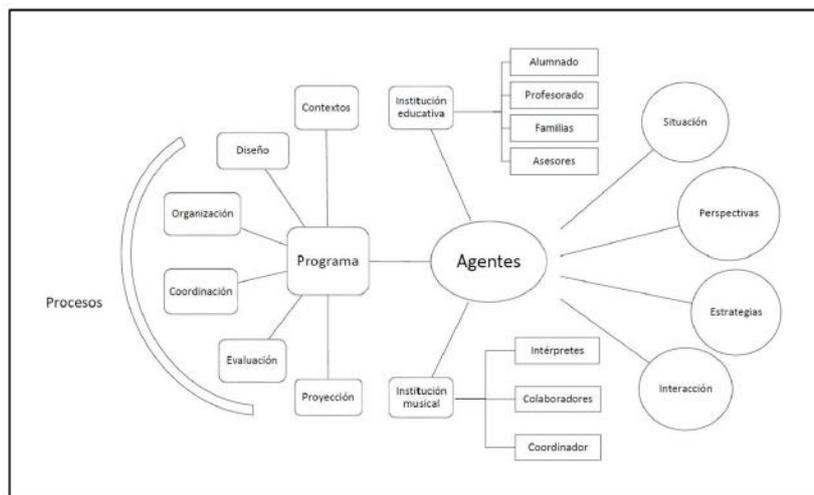


Fig. 1. Estructura de análisis 1

En relación a los diferentes impactos que se derivan del programa, la figura 2 ofrece un esquema general.

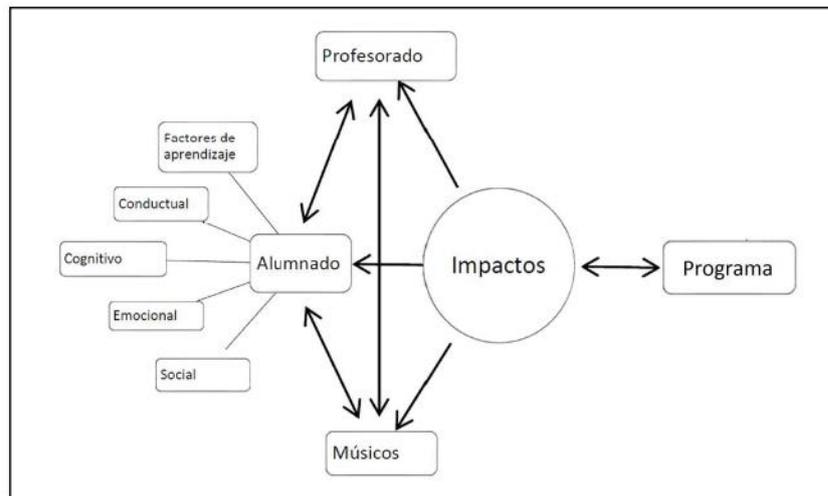


Fig. 2. Estructura de análisis 2

En cuanto a las subcategorías de impacto asociadas al alumnado, se han evidenciado incidencias en aspectos de diferentes factores: aprendizaje, cognitivo, conductual, emocional y social. En la figura 3 se puede observar la intensidad de los más significativos en función de su frecuencia en el análisis, es decir, el número de veces que se puede apreciar cada uno de los aspectos en el conjunto de datos analizados.

Un análisis más profundo del material cualitativo, que excedería los límites de esta publicación, nos podría ilustrar con más precisión respecto a cuáles son los factores, dentro de los señalados, que son realmente más relevantes en la práctica de los procesos educativos presentes en el caso.

Respecto al profesorado, los datos obtenidos del contexto muestran un perfil mayoritariamente femenino, con edad media de 40.5 años (desviación estándar 7.3), que trabaja en un centro público de entorno medio-medio bajo, y con una experiencia media como docente de música de 16.9 años (desviación estándar 7.6). Aprecia un alto grado de consecución de los objetivos del programa y lo valora como claramente innovador, ejemplo de buena práctica educativa y con fuerte incidencia, tanto en el currículo como en el proceso educativo. Lo percibe con un impacto global muy positivo y significativo, mayor al de otros programas y considera que tiene un alto nivel de repercusión en el centro educativo, las familias y el entorno próximo. También se constatan efectos sensibles tanto en relación con su propia actitud, motivación e implicación dentro del contexto laboral como en el desarrollo de su práctica profesional.

La figura 4 recoge los resultados de las respuestas del profesorado a los ítems de respuesta cerrada en el cuestionario sobre aspectos de currículo y prácticas.

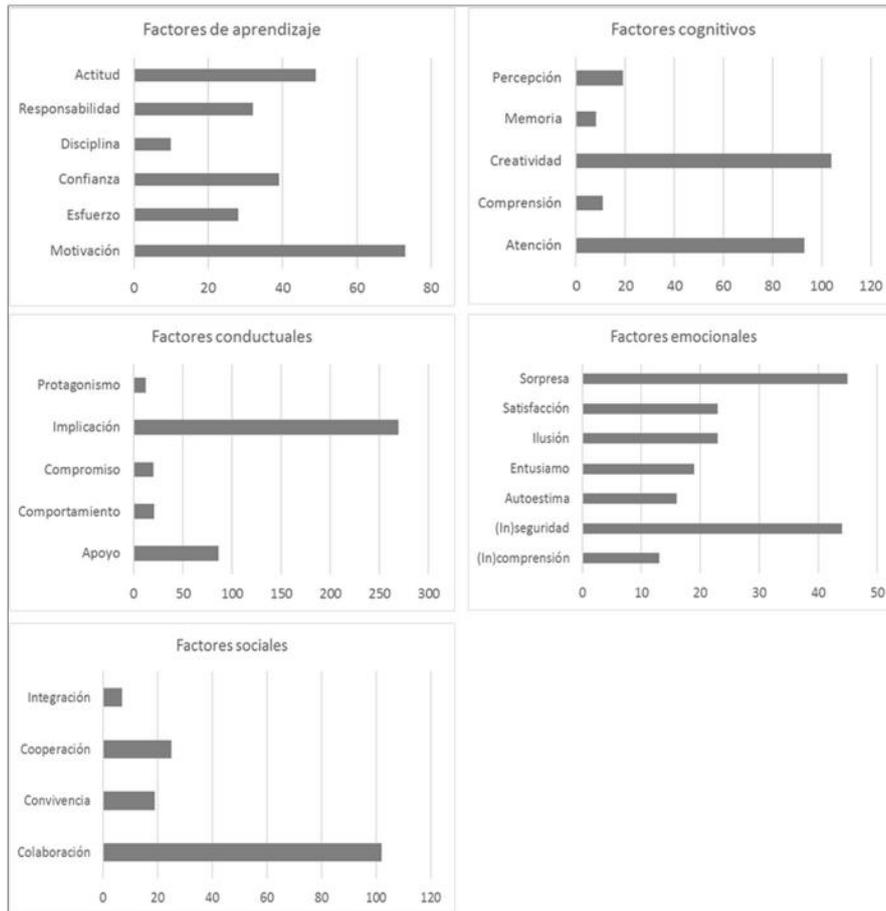


Fig.3. Factores de impacto

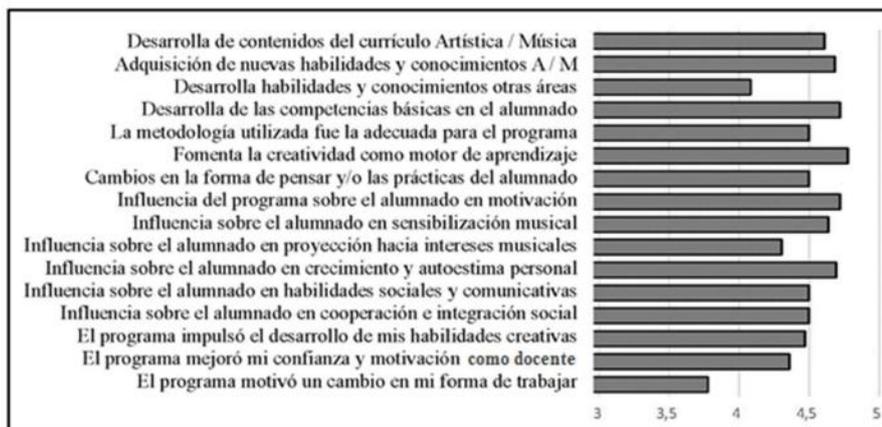


Fig. 4. Currículo y prácticas.

6. Discusión y conclusiones

La visualización de programas educativos como el que constituyen el objeto de la presente investigación es percibida como puntual en el tiempo, circunscrita a eventos especiales, de carácter educativo no formal y periféricos al trabajo educativo formal desarrollado regularmente en las aulas. Con alguna excepción puntual, los datos recogidos durante el trabajo de campo lo evidencian, tanto desde dentro como desde fuera de la comunidad educativa. En el interior de la propia comunidad educativa, con mayor o menor intensidad en función de la proximidad o lejanía a la propia actividad. Es decir, mayor en las familias, en educación secundaria que en primaria, y en la propia administración educativa.

Pero lo cierto es que podríamos hacer una analogía con la estructura de un iceberg, en la que se aprecia un espectáculo fascinante por encima de la línea de flotación pero que necesita de una ingente masa, oculta a nuestra mirada, que sustente esa mínima porción del conjunto. En esa zona invisible es donde se sitúa el trabajo que el profesorado de música ha desarrollado junto al alumnado a lo largo de todo un curso escolar. Un trabajo que se ha integrado en el plan de estudios, en diferente grado y amplitud, y ha constituido la base de sus prácticas curriculares de carácter regular. Por tanto, con carácter central en el contexto de la educación formal.

La investigación ha permitido identificar y analizar algunos de los efectos que produce el programa *Adoptar un músico* en sus participantes. Desde luego que la experiencia no ha estado exenta de dificultades y de riesgos. Quizás, el más relevante sea la incógnita de aventurarse a salir de lo cómodo y rutinario, asociado a un concepto educativo estático, para explorar nuevos territorios a través de un modelo de aprendizaje diferente.

En primer lugar, el reconocimiento y valoración del carácter creativo del programa. El trabajo ha partido de la manipulación de elementos y células de una obra original del repertorio clásico para reelaborar una nueva obra musical. Es un proceso complejo en el que se trabaja de forma fragmentaria hasta que se van encontrando conexiones y se consigue ensamblar todo el material en la última fase del concierto. Es interesante destacar el carácter colectivo, donde las aportaciones individuales (las de un docente, un alumno, el compositor, o la improvisación que ha hecho el músico) quedan integradas e indiferenciadas dentro de un conjunto. Es una actividad que empieza siendo colaborativa y avanza en sentido cooperativo, mezclando distintos niveles y expectativas dentro de un espacio que invita a que se experimente sin miedo al error. También es un proceso creativo entendido como generador de un proyecto común entre los distintos centros educativos y la OCNE. Escuchar a “los otros” y crear “con otros” para un objetivo compartido cuya consecución se visualiza en el concierto final ante el público. Esta forma de entender la música como algo vivo, práctico, donde se aprende haciendo, ha sido lo más difícil y comprometido para quienes han participado en el programa, pero también lo más estimulante y enriquecedor.

Los datos indican efectos relevantes del programa sobre factores emocionales, claves por su incidencia en el aprendizaje a través de la atención, la motivación y la conducta. También se han identificado algunos factores que intervienen, concurrentes y diferenciadores respecto a otras actividades: la participación activa en todo el proceso; la práctica musical, “hacer música”, instrumental o vocal, dándoles la oportunidad de componer su propia música; la relación con músicos profesionales; la intervención como intérpretes en conciertos públicos, en un escenario singular. Un conjunto que, lejos de adjudicarles el rol de sujetos pasivos, los convierte en protagonistas de sus propias experiencias musicales, dentro y fuera del aula.

La experiencia acumulada desde el inicio del programa permite acreditar cómo la colaboración entre docentes de música, tutores y otro profesorado en torno a un programa como *Adoptar un músico* puede generar una incidencia positiva tanto en la educación musical como en otras áreas del currículo, así como en el bienestar general de la comunidad escolar. En este sentido, se puede citar la conexión de esta investigación y sus resultados con otras investigaciones en las que específicamente también se producía el encuentro entre institución escolar e institución educativa, orquesta y escuela, dentro de modelos participativos similares: Abeles (2004), DeNardo (1997), Henry *et al.* (2011).

La investigación también ha permitido descubrir el potencial educativo que tiene la combinación de músicos y diferentes personas expertas, ajenas al ámbito escolar, junto al profesorado de los centros educativos, especialmente de música y al propio alumnado. De alguna forma, unos y otros han de transgredir sus propias barreras y descubrir “al otro” en contextos no previsibles, situándose en un proceso adaptativo mutuo que incluye una “negociación” implícita.

En este sentido, se debe valorar la importancia de la función de mediación y animación de los integrantes del área socioeducativa de la OCNE y de asesores del CRIF. Además de su rol de dinamizadores de la actividad respecto a los objetivos planteados en el programa, desempeñan el de “traductores” que buscan el entendimiento y equilibrio entre dos ecosistemas diferentes, el cultural de la institución musical, más interesada objetivamente en el producto artístico resultante, y el educativo del centro escolar, que prioriza el valor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe destacar también la fortaleza interna que ha mostrado del programa que, e sí mismo, ha generado progresivamente un micro mundo de experiencias, retos y complicidades compartidas. Esto también se puede apreciar como una de sus debilidades en algunos casos por una tendencia al encapsulamiento respecto al contexto. Otro aspecto frágil es el alcance de su dimensión cuantitativa, ya que afecta, relativamente, a un porcentaje muy pequeño de la población escolar. Así mismo, se han detectado necesidades de mejora respecto a un mayor apoyo y colaboración institucional, programación de sesiones, comunicación y continuidad de la experiencia, entre otros aspectos.

Una dificultad subyacente en los procesos que se desarrollan en el programa es cómo hacer compatibles en la práctica los roles, tiempos, sistemas y valores de dos ámbitos institucionales complejos. Desde una mirada más amplia, la experiencia demuestra que la

intersección entre ambos, desde la música, puede generar un poder multiplicador en la mejora de la educación y en la vida de las personas. Para ello, se han de favorecer los factores que debiliten las resistencias al cambio, potencien una vivencia significativa en sus protagonistas y alienten su capacidad de empoderamiento.

Se percibe como necesario que se pudieran acometer otras líneas de investigación complementarias que, sin carácter exhaustivo, se apuntan:

Una, en el particular contexto de uno o varios centros educativos, constituido en estudio de caso, y orientado a indagar en dos vertientes. Por un lado, cuáles son los resultados e impactos locales derivados de su participación en un programa educativo de los casos seleccionados. Por otro, estudios en profundidad de variables como las aquí recogidas en currículo y prácticas, cuando cada una de ellas se convierte en hipótesis de la investigación.

Otra, el diseño de una investigación que se ocupe de un mismo grupo de alumnos participante en uno de los programas, en dos fases. La primera, a lo largo del curso escolar, indagando dentro de su propio contexto, tanto en prácticas y aprendizajes como en otros impactos asociados. En esta dirección, cabe recordar el trabajo de Kushner (1991). La segunda, con carácter longitudinal, a lo largo de un periodo más dilatado, que permita determinar las dinámicas persistentes asociadas a su participación en estos programas. En ambos casos, con la posibilidad de incorporar un grupo de contraste con alumnado no participante.

Desde la perspectiva de los agentes educativos, la participación de músicos de máximo nivel artístico en el programa les ha posibilitado experiencias muy alejadas de su rol tradicional en la orquesta, ofreciéndoles la apertura a otras líneas de desarrollo profesional desde una óptica educativa que puede resultar problemática en algunos casos y gratificante en otros. Explorar cómo se desarrolla y qué efectos tiene esa participación también resultaría objeto de una posible investigación específica.

Finalmente, se requiere acometer investigaciones evaluativas en profundidad, con equipos multidisciplinares, de otros programas educativos que se están desarrollando en las Instituciones Musicales. Si bien es necesario atender a programas similares a los aquí tratados, también sería de interés que la selección de casos pudiera manejar criterios no coincidentes con los utilizados en este trabajo, a fin de ampliar el conocimiento de este apasionante campo.

Referencias

- Abeles, H. (2004). The effect of three orchestra school partnerships on students' interest in instrumental music instruction. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), 248-263.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- ABO (2014). *The State of Britains Orchestras in 2013*. Association of British Orchestras. Recuperado de <http://www.abo.org.uk/media/32152/ABO-The-State-of-Britains-Orchestras.pdf>
- AFO (2014). *Les publics de l'orchestre*. Association Française des Orchestres. Recuperado de <http://www.france-orchestres.com/colloque/wp-content/uploads/sites/3/2015/10/Synthèse-Enquête-sur-les-publics-de-lorchestre-2013-14.pdf>
- Blázquez, S. y Bidegain, A. (2016). *Gestión y recursos para la implantación de proyectos educativos en auditorios: el caso del Auditori Educa*. (Tesis de Máster). Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales-Universidad Computense de Madrid.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York: Allyn & Bacon.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en investigación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-81). Madrid: Enclave Creativa.
- Burke, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Burke, R., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Cabedo, A. y Díaz, M. (2016). Educación musical y acción comunitaria: una visión de conjunto. *Eufonía*, 66, 4-6.
- Cañas, M. (2008). *Los conciertos didácticos en la educación musical*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2008). Mixed Methods Research. En L. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 526-529). London: Sage Publications.
- Creswell, J., y Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.

- DeNardo, G. (1997). An Assessment of Student Learning in the Milwaukee Symphony Orchestra's ACE Partnership: 1991-2000. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 148, 37-47.
- Díaz, M. (Coord.) (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Elliott, J. y Kushner, S. (2007). The need for a manifesto for educational programme evaluation. *Cambridge Journal of Education*, 37 (3), 321-336.
- Ferrada, V. (2008). *Evaluación del proyecto Ensayos de OBC del Auditorio de Barcelona para alumnos de ESO* (Trabajo de investigación de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/13272/TESINA%20FINAL-1%20VANIA.pdf?sequence=1>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flinders, D. y Richardson, C. (2002). Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. En L. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 1159-1175). New York: Oxford University Press.
- Frechtling, J., y Sharp, L. (1997). *User-Friendly Handbook for Mixed Method Evaluations*. Arlington: The National Science Foundation.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Henry, M., Murray, K., Hoglebe, M. y Thayer, M. (2011). *Positive Impact of a Symphony's Support of Elementary Music Education*. Recuperado de <http://nebula.wsimg.com/bcad582eaa3dfc189c021cebf5045194?AccessKeyId=E6A9F9AEAC85059B70C1&disposition=0&alloworigin=1>
- Higgins, L. (2013). Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 53-59.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 7, 14-26.
- Kelly, M. J. (2008). Evaluation Research. En L. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 303-306). London: Sage Publications.
- Klassen, A., Creswell, J., Plano, V., Clegg, K., y Meissner, H. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of Life Research*, 21, 3, 377-380.
- Korn, M. (2000). Orchestras That Educate. *Harmony*, 10, 57-68.

- Kubik, S. (2016). *L'éducation musicale en Espagne: et s'il n'y en avait plus du tout?* Recuperado de <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/l-education-musicale-en-espagne-et-s-il-n-y-en-avait-plus-du-tout-238>
- Kushner, S. (1991). *The Children's Music Book*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Kushner, S. (1998). Evaluación de programas de conciertos para escolares. El empleo de estudios de casos en la evaluación de la educación musical. En J. Palomares y G. Roldán (Eds.), *Los conciertos didácticos* (pp. 235-248). Granada. Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Lacord (2011). *Dossier de Premsa. Balanç de la temporada 2010-11 i presentació de la programació 2011-12*. No publicado.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lukas, J.F., Santiago K. y Lizasoain, L. (2005). *Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora: Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación*. Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/plwllumuj/ebaluzioa_pedagogia/praktikak/INFORME-vitoria.pdf
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En Tawney, D. (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications* (pp. 125-136). London: Macmillan.
- Malagarriga, A. (2010). *Que sea difícil dejar de escuchar*. Barcelona: L'Auditori.
- Moreiras, A. (2005). Evaluación de un concierto didáctico. En *Eufonía*, 33, 102-108.
- Neuman, V. (2003). *Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la Orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente* (Tesis doctoral no publicada). Granada: Universidad de Granada.
- Ortega, M. C. (2012). Adoptar un músico. En Díaz, M. (Coord.). *Aulas del siglo XXI: retos educativos* (pp. 341-371). Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Ramírez, A. (2006). *¿Cómo es el público del Teatro Real de Madrid que asiste a la Ópera en Familia?* (Tesis de Master). Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales-Universidad Complutense de Madrid.
- ROCE. (2016). *Los conciertos*. Red de Organizadores de Conciertos Educativos. Recuperado de: <https://rocemusica.org/roce/acciones/>

- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014a). Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares. En J. F. Durán (Ed.), *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior* (pp. 405-422). Madrid: ACCI.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014b). Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem, en *Musik Forum*, 4,14, 36-38.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2016). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 1-14. doi:10.1017/S026505171600036X
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn. En J. A. Rodríguez-Quiles (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(Lehrer)ausbildung in Europa* (pp. 21-40). Potsdam: UV.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017b). (En prensa). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Cultura y Educación*.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Swol, W. (2005). Conciertos didácticos, ¿quién es su público y qué opina? *Música y Educación*, 63, 47-61.
- Vinent, M. y Gustems, J. (2014). Conciertos didácticos en Barcelona: aportaciones a la educación musical. *Música y Educación*, 99, 4-49.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.

Anexo I**Registro de observación****Información general**

Programa		Lugar
Observador		Número total de asistentes
Fecha de la observación	Horario de la observación	Duración de la observación
Número de sesión	Tipos de agrupamiento utilizado:	
Total de sesiones	Grupo completo	Grupos pequeños Individual
Agentes educativos		
Objetivos de la sesión		
Recursos didácticos utilizados		

- Cada indicador se calificará en una escala entre 1 y 7.
- Para señalar la calificación adecuada en cada uno de los indicadores se debe elegir dentro de una escala de 1 (no, en absoluto) a 5 (completamente).
- Cuando se considere que no hay suficiente evidencia para señalar una calificación, se debe marcar 6 en la escala.
- Si alguno de los indicadores no fuera aplicable para la sesión observada, se debe marcar 7 en la escala.
- Si se considera necesario, se pueden incluir otros indicadores adicionales.

I. Diseño

A. Indicadores

1. El diseño de la sesión se basa en una precisa planificación y organización
2. La sesión se estructura en base a un conocimiento previo por los participantes del proceso a seguir
3. Los objetivos de la sesión son claros y equilibrados
4. La metodología y actividades previstas son coherentes con los objetivos del programa
5. La metodología y actividades previstas consideran la experiencia, preparación previa y estilos de aprendizaje de los participantes
6. El diseño de la sesión impulsa un enfoque colaborativo para el aprendizaje
7. El diseño de la sesión incluye tareas, roles e interacciones coherentes con el programa
8. El diseño de la sesión permite aportar al profesorado recursos, estrategias y técnicas para el aula
9. El diseño de la sesión contempla un tiempo y un espacio adecuados para la reflexión e intercambio de puntos de vista
- 10 _____

B. Valoración de Síntesis

El diseño de la sesión Si/No incorpora los elementos adecuados para el desarrollo del programa.

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis:

II. Implementación

A. Indicadores

1. La metodología y actividades son adecuadas y eficaces para el desarrollo de los objetivos previstos
2. La metodología y actividades son adecuadas y eficaces para la comprensión conceptual y de contenidos
3. El ritmo y la dinámica de la sesión favorecen el desarrollo de los objetivos previstos
4. El animador/mediador se adapta y responde a las necesidades e intereses de los participantes
5. La experiencia y/o conocimientos del animador/mediador (s) favorece la calidad de la sesión
6. El estilo y metodología del animador/mediador (s) estimula y favorece la calidad de la sesión
7. Se evidencia que la mayoría del grupo participa activamente en la sesión
8. La sesión incorpora estrategias de evaluación eficaces
9. _____

B. Valoración de Síntesis

La implementación de la sesión Es/No es un reflejo de buena práctica educativa.

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis:

III. Contenidos

A. Indicadores

1. Los contenidos son adecuados para los objetivos de la sesión, preparación y perfil de los participantes
2. Los contenidos se presentan y desarrollan de forma clara y consistente
3. El animador/mediador demuestra un uso adecuado de los conceptos en su interacción con los participantes
4. Los contenidos se exponen de forma dinámica e interactiva
5. La profundidad y amplitud de los contenidos es la adecuada para los objetivos de la sesión y las necesidades de los participantes
6. El grado de comprensión conceptual es adecuado para los objetivos de la sesión y las necesidades de los participantes
7. La sesión incluye una atención explícita a cuestiones de aplicación en el aula
8. Se formulan conexiones con otras áreas/disciplinas y/o contextos
9. _____

B. Valoración de Síntesis

Los contenidos de la sesión Si/No incorporan las mejores prácticas para el desarrollo de los objetivos.

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis:

IV. Agentes educativos

En esta sección se identifica a participante como el agente educativo activo en la sesión: animador, mediador, músico, docente... Se debe tener en cuenta toda la información disponible (observaciones de esta sesión, entrevistas relacionadas, conocimiento general del programa...) para una mejor valoración de cada uno de los aspectos señalados.

A. Indicadores

1. La capacidad de los participantes para implementar eficazmente el programa
2. La capacidad de los participantes para identificar y exponer con claridad las ideas del programa
3. La comprensión de los participantes respecto a las formas de aprendizaje de niños/as
4. La capacidad de los participantes para utilizar los materiales y recursos del programa
5. La sensibilidad de los participantes para integrar diferencias dentro del grupo respecto a su experiencia previa, preparación, género u origen étnico y/o cultural.
6. La proactividad de los participantes para detectar y resolver necesidades emergentes
7. _____

B. Valoración de Síntesis

El trabajo y el liderazgo de los agentes educativos en la sesión Es/No es adecuado y eficaz.

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis:

V. Cultura y valores

A. Indicadores

1. Se fomenta y valora la participación activa de todos y todas
2. Hay un clima de respeto que favorece la implicación abierta de los participantes
3. Las interacciones reflejan relaciones de colaboración entre los participantes
4. Las interacciones reflejan relaciones de cooperación entre los participantes
5. Se impulsan condiciones favorables para la creatividad
6. Se aprovechan las oportunidades para reconocer y cambiar posibles estereotipos y prejuicios
7. Se valora y reconoce la iniciativa, la crítica constructiva y las nuevas ideas
8. Se favorece la conexión del programa con otras áreas artísticas y del currículum
9. _____

B. Valoración de Síntesis

La cultura y valores de la sesión dificultan/facilitan el desarrollo del programa y la integración de los participantes como miembros de una comunidad de aprendizaje.

C. Evidencias a considerar para la valoración de síntesis:

VI. Observaciones sobre la sesión:

Anexo II**Cuestionario al Profesorado****Datos**

1. Programa o programas en que participó

Scherzo de la 2ª Sinfonía. Beethoven (04-05)
 El Pájaro de fuego / El Bolero (04-05)
 Water Concerto (05-06)
 Sinfonía No.9 (05-06)
 El Amor Brujo (05-06)
 El Cascanueces (06-07)
 La Creación (06-07)
 Historia de un soldado (06-07)
 El mandarín maravilloso / Vers, l'Arc-en-ciel (07-08)
 Cuadros de una exposición (07-08)
 Historia del soldado / Rikadla (07-08)
 West Side Story (08-09)
 Carmina Burana (08-09)
 Sheherezade (08-09)
 Cuatro interludios marinos de Peter Grimes (09-10)
 Cuatro danzas de Estancia / Tangazo (09-10)
 Las Estaciones (09-10)
 El Castillo de Barba Azul (09-10)
 Estaciones Brujas (10-11)
 2010 Odisea en el Espacio (10-11)
 Músicas de Aquí y de Allá (10-11)
 Alexander Nevsky (10-11)
 El sombrero de tres picos (11-12)
 El Mar (11-12)
 El pájaro de fuego (11-12)
 Dhaphnis et Chloé (11-12)
 Juego filarmónico (12-13)
 Pulcinella (12-13)
 Babi Yar (12-13)
 El caballero de la rosa (12-13)
 Una travesura musical (13-14)
 Loop! (13-14)
 Sueños de Oriente (13-14)
 Dido Remix (13-14)

2. Nivel educativo

Educación Primaria
 Educación Secundaria

3. Tipo de centro

Público
Privado concertado
Privado

4. Entorno socioeconómico y cultural donde considera que se ubica el centro

Bajo
Medio-Bajo
Medio
Medio-Alto
Alto

5. Edad

hasta 30
de 31 a 40
de 41 a 50
de 51 a 60
más de 60

6. Sexo

Mujer
Hombre

7. Años de experiencia como docente

menos de 5
de 5 a 10
de 11 a 15
de 16 a 20
de 21 a 25
de 26 a 30
más de 30

8. Años de experiencia como docente de música

menos de 5
de 5 a 10
de 11 a 15
de 16 a 20
de 21 a 25
de 26 a 30
más de 30

A. Organización

1. Recibí información suficiente para el desarrollo del programa
2. El número de sesiones de trabajo fue suficiente para el desarrollo del programa
3. El calendario fue adecuado para el desarrollo del programa
4. En el desarrollo del programa se dispuso de recursos suficientes
5. El material disponible era adecuado para su uso educativo
6. La coordinación general del programa fue eficaz
7. Como docente, pude seguir sin dificultad la secuencia establecida para el desarrollo del programa
8. El alumnado pudo seguir sin dificultad la secuencia establecida para el desarrollo del programa
9. Nivel de implicación y/o apoyo del equipo directivo del centro al programa
10. Nivel de implicación y/o apoyo del profesorado del centro al programa
11. Nivel de implicación y/o apoyo de padres y madres al programa
12. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

B. Agentes

1. Como docente, mi comunicación e interacción con el asesor del CRIF fue (1, insuficiente – 5, óptima)
2. Como docente, mi comunicación e interacción con el colaborador OCNE fue (1, insuficiente – 5, óptima)
3. Como docente, mi comunicación e interacción con el músico fue (1, insuficiente – 5, óptima)
4. La comunicación e interacción entre el colaborador OCNE y el alumnado fue (1, insuficiente – 5, óptima)
5. La comunicación e interacción entre músico y alumnado fue (1, insuficiente – 5, óptima)

6. El alumnado entendió con facilidad las ideas y propuestas del colaborador OCNE
7. El alumnado entendió con facilidad las ideas y propuestas del músico
8. Asesor, colaborador y músico se adaptaron a las necesidades específicas de mi centro educativo
9. El ambiente durante las sesiones de trabajo fue abierto, receptivo y estimulante
10. El nivel de colaboración con los otros centros participantes fue (1, insuficiente – 5, óptimo)
11. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

C. Currículo y prácticas

1. El programa propició el desarrollo de los contenidos del currículo de Ed. Artística/Música
2. El programa facilitó la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos en Ed. Artística/Música
3. El programa ayudó a desarrollar habilidades y conocimientos en otras áreas del currículo escolar
4. El programa contribuyó al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado
5. La metodología utilizada fue la adecuada para el desarrollo del programa
6. El programa potenció la creatividad como motor de aprendizaje del alumnado
7. El programa generó cambios en la forma de pensar y/o las prácticas del alumnado
8. Mi percepción respecto a la influencia del programa en el alumnado
 - a. Motivación
 - b. Sensibilización musical
 - c. Proyección hacia intereses musicales
 - d. Crecimiento y autoestima personal
 - e. Habilidades sociales y comunicativas
 - f. Cooperación e integración social
9. El programa impulsó el desarrollo de mis habilidades creativas
10. El programa mejoró mi confianza y motivación hacia el trabajo docente
11. El programa motivó un cambio en mi forma de trabajar: práctica, metodología, organización del aula...

12. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

D. Resultados e Impacto

1. Grado de consecución de objetivos del programa
 - a) Conseguir una escucha musical más activa y participativa, convirtiendo en creadores e intérpretes al profesorado y alumnado.
 - b) Acercar al alumnado a los elementos y estructuras de la música, haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación.
 - c) Estimular la creatividad artística y el espíritu crítico de los participantes.
 - d) Entender y disfrutar la riqueza del patrimonio musical
 - e) Promover relaciones entre la OCNE, profesorado y alumnado, desmitificando la música sinfónico-coral y a sus protagonistas.
2. Nivel de repercusión en el centro educativo
3. Nivel de repercusión en las familias
4. Nivel de repercusión en el proceso educativo
5. Nivel de repercusión en el entorno próximo
6. El programa es innovador y relevante para el desarrollo de la función educativa
7. Considero el programa como ejemplo de buena práctica educativa
8. Valore el impacto comparativo que estima en relación con otras iniciativas y programas en que haya participado (1, mucho menor - 5, mucho mayor)
9. El impacto global del programa es (1, negativo y nada significativo – 5, muy positivo y significativo)
10. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

E. Valoración

1. Asesor CRIF: metodología, colaboración, aportaciones...
2. Colaborador OCNE: metodología, colaboración, aportaciones...
3. Músico: metodología, colaboración, aportaciones...
4. Valoración de las fases del programa
 - a. Formación
 - b. Talleres en el aula
 - c. Asistencia al ensayo OCNE
 - d. Ensayos generales
 - e. Concierto
5. ¿Cuáles considera que son los aspectos más valiosos del programa?
6. ¿Qué dificultades tuvo para el desarrollo del programa?
7. ¿Qué aspectos del programa considera que se pueden mejorar?
8. ¿Qué nuevos elementos debería incorporar el programa?
9. Valoración general de la experiencia en el programa
10. Utilice el siguiente espacio si desea hacer algún comentario

Anexo III

Cuestionario al Profesorado

Validación de expertos

Valoración del conjunto de ítems que conforman los aspectos que se incluyen en el cuestionario, según el grado de acuerdo con los criterios indicados (1 = inadecuado / 5 = muy adecuado).

ASPECTOS	ITEMS	Pertinencia	Suficiencia	Claridad	Formato
Datos	1 - 8	4,55	4,33	4,44	4,00
Organización	A.1 - A.12	4,50	4,50	4,25	4,00
Agentes	B.1 - B.11	4,50	4,37	3,62	3,87
Currículo y prácticas	C.1 - C.12	4,50	4,25	4,25	3,87
Resultados e impacto	D.1 - D.10	4,37	4,62	3,62	3,50
Valoración	E.1 - E.10	4,62	4,50	4,00	3,75

Extensión del cuestionario en su conjunto	4,25
Presentación del cuestionario en su conjunto	4,12

Métodos y tratados de iniciación al estudio del Violín en el siglo XIX

Methods and treatises for the learning of Violin in the nineteenth century

A. Garde Badillo
ana_garde_badillo@hotmail.com

J. Gustems Carnicer
jgustems@ub.edu

Departament de Didàctica de les Ciències Socials,
l'Educació Musical, l'Educació Física i l'Educació Visual i Plàstica
Universitat de Barcelona

doi: 10.7203/LEEME.39.9903

Recibido: 27-2-2017 Aceptado: 9-4-2017.

Contacto y correspondencia: Josep Gustems. Departament de Didàctica de les Ciències Socials, l'Educació Musical, l'Educació Física i l'Educació Visual i Plàstica. Despacho 312. Edifici Levant, 3ª planta, Campus Mundet, Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona

Resumen

En este artículo se presenta una descripción de los principales tratados para la enseñanza del Violín en su fase inicial publicados en el s. XIX a partir del análisis de sus contenidos educativos efectuado mediante una ficha creada y validada para este fin, que contempla aspectos didácticos y metodológicos, habilidades y destrezas motrices y auditivas, refuerzo del lenguaje musical y desarrollo emocional. Se pretende buscar la validez de estos tratados para la actual pedagogía del Violín, destacando los principales elementos presentes en una muestra significativa de catorce tratados del siglo XIX de enseñanza del Violín destinados a alumnos de nivel inicial. Entre los principales contenidos se encuentran la postura, la relajación, la sujeción del Violín y del arco, la graduación de dificultades y la producción de un buen sonido. Dichos avances han llegado a nuestros días y forman parte de los contenidos y procedimientos de enseñanza de este instrumento en la actualidad.

Palabras clave: métodos de Violín; educación musical; métodos musicales; enseñanza del Violín.

Abstract

This article presents a description of the main treatises for beginning Violin instruction published in the nineteenth century. Based on the analytical file created and validated for this purpose, this description includes didactic and methodological aspects and considers how the treatises deal with motor and hearing skills and abilities, musical language reinforcement and emotional development. The aim of the study is to determine the validity of these treaties for the current pedagogy of the violin, highlighting the main elements present in a significant sample of fourteen treatises for violin teaching, written for students at the initial level, of the nineteenth century. Among the main contents, the volumes include posture, relaxation, the subjection of the violin and the bow, the graduation of difficulties, and the production of a good sound. Those advances have remained sound up to the present time and are part of the contents and teaching procedures of this instrument today.

Keywords: violin methods; musical education; musical methods; violin teaching.

1. Introducción

El material didáctico para Violín que se publicó floreció durante todo el siglo XIX, estaba impulsado por las condiciones sociales más favorecedoras, ya que es en esta época en donde se asiste a dos fenómenos de amplia relevancia: 1) el desarrollo de la industria de la publicación y de la edición musical; 2) la fundación de los distintos conservatorios, entidades en donde se va a estructurar la enseñanza de la música. Esto dio paso a un enfoque más sistemático de la educación musical, surgiendo

la necesidad de un material didáctico que plasmase las necesidades pedagógicas de la época (Triviño, 2015).

El siglo XIX marcó una gran era para el desarrollo técnico del Violín, ya que muchos aspectos que quedaron inconclusos durante el siglo XVIII se desarrollaron y evolucionaron de una manera notable durante este periodo sentando las bases técnicas y clarificando el modo de tocar de un instrumento que en ese momento estaba situado en lo más alto de la jerarquía orquestal. Además, cabe añadir que los autores de los tratados seleccionados en este estudio fueron distinguidos profesores en conservatorios y centros de prestigio musical, así como grandes violinistas que estuvieron en activo dando conciertos y mostrando sus habilidades técnicas. La revolución francesa fomentó la educación pública desarrollándose las grandes escuelas del Violín del siglo XIX (franco-belga y alemana, principalmente). Se fundaron Conservatorios de música que alcanzaron un amplio prestigio, como el de París (1795), donde los profesores creaban sus métodos personales a través de sus programaciones, que posteriormente se convirtieron en fuentes metodológicas de gran calidad y cuyo uso se ha extendido hasta nuestra época.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las principales aportaciones a la enseñanza del Violín en su fase inicial durante el siglo XIX, a través de una muestra de métodos y tratados. Para ello, se ha tomado como referencia los principales métodos y autores del siglo XIX que han dedicado sus metodologías a la enseñanza del Violín desde el inicio de los estudios y cuya trascendencia e importancia aún continúa aún vigente. Para el análisis de sus contenidos didácticos, se ha empleado una plantilla creada ad-hoc que incluye una serie de contenidos que abordan tanto aspectos relevantes de la técnica del Violín como otros más generales concernientes a la pedagogía musical y aplicables a la pedagogía del Violín. Dicha ficha ha sido validada por expertos tanto en el campo de la enseñanza de este instrumento como en el de la didáctica musical.

2. Manuales y tratados de la enseñanza del Violín en la primera mitad del s. XIX.

La gran mayor parte de los métodos de Violín a principios del siglo XIX estaban destinados a los alumnos principiantes, continuando con el mismo modelo del siglo XVIII (Garde, Gustems y Calderón, 2015), es decir, comenzando con una primera parte introductoria, donde se muestran conceptos básicos de la técnica del Violín (como la colocación de éste y del arco, los diferentes golpes de arco, la técnica de cada mano, etc.) para mostrar a continuación una serie de breves piezas y de ejercicios con una progresividad todavía muy cuestionable, ya que su contenido musical hace imposible que pueda ser abordado por un alumno que se inicia en el estudio del Violín. En sentido parecido, Jorquera (2004) coincide en cómo suelen presentarse los contenidos de los métodos de instrumento.

Uno de los principales métodos de la época fue el *Methodes de violon*, creado y desarrollado en el Conservatorio de París por Baillot, Kreutzer y Rode y revisado posteriormente por Baillot bajo el título de *L'art du violon* (Baillot, 1835). Aunque las indicaciones con texto son bastante

desproporcionadas y largas con respecto a su parte más práctica, sin duda se trata de un método que va a representar a la perfección el estado de la pedagogía del Violín a partir del siglo XIX. Es el método histórico por excelencia que marcó el principio del desarrollo de la técnica del Violín durante el siglo XIX y su estandarización de la técnica moderna del Violín (Kolneder, 1998),

Resulta muy interesante observar el planteamiento didáctico de estos tres autores, ya en los albores del siglo XIX. Una de las principales premisas del método es tratar de animar e incentivar a los alumnos a través de la técnica y de la mecánica del Violín, para poder dotarse a fondo de una serie de herramientas necesarias para la interpretación musical. Proporciona una serie de estudios muy valiosos que emplearía el principiante como punto de partida, hasta conseguir cierto dominio y poder alcanzar un nivel más profesional.

Otro método destacable de esta primera época fue el método de Bruni (1804). Este es un método muy interesante por varios motivos: uno de ellos es su concepción bastante moderna de sujeción del arco, ya que aboga por una posición más natural, con el codo despegado del cuerpo, resultando una concepción más cercana a nuestra época actual. Otro motivo es su organización bastante estructurada, pues se compone de 107 piezas con acompañamiento de un segundo Violín. Todas estas circunstancias harán de él un libro realmente útil para el desarrollo de la técnica y de la musicalidad.

Es en esta época cuando surgió un original enfoque compositivo en los ejercicios; el nacimiento del concepto de “capricho”. Muchos autores recopilaban fragmentos de los conciertos y los reutilizaban variando algunas de sus partes, surgiendo así nuevas piezas musicales con un marcado carácter técnico y un nivel de exigencia superior. Esta idea prosperó durante esta época; por tanto, muchos autores componían estas pequeñas piezas. Este es el caso de los famosos 24 caprichos de Rode o los ya extremadamente virtuosísticos 24 caprichos de Paganini (Kolneder, 1998). Además, hay que hablar de los tipos de textos didácticos que se empleaban para la enseñanza del Violín (así como de la enseñanza de todos los instrumentos): tratados, métodos, estudios y otras formas musicales, como el capricho, etc.

Los modelos de Rode o de Paganini son más cercanos en fundamentación a *El clave bien temperado* de J.S. Bach. Algunos de estos caprichos son considerados como piezas clave de la formación de un violinista profesional en la actualidad. Un ejemplo de ello se encuentra en los caprichos más famosos y estudiados, gracias a su accesibilidad técnica; tal es el caso de los caprichos 16 y 24 de Paganini, y en los caprichos de Rode: el número 3 (en la segunda posición); número 9 (en la cuarta posición) y el número 10 (en tercera posición). Los caprichos de Rode han perdurado hasta nuestra época como auténticas piezas que desarrollan la técnica del Violín de una forma integral y virtuosística, considerándose la antesala a los caprichos de Paganini.

Kreutzer también compuso pequeñas piezas, aunque con un criterio bastante más lógico y secuenciado que el de Rode o Paganini. En su método, trata de exponer una serie de estudios progresivos en los que pudo plasmar los principios básicos de la técnica del Violín. Su método, con su revisión y ampliación de 40 a 42 estudios, resulta desorganizado y complejo, aunque sigue siendo el método más trabajado y considerado más importante dentro del estudio del Violín en la actualidad y en general en toda la historia de la pedagogía violinística.

Viena fue otro de los centros de publicación y de edición de métodos gracias a su amplia tradición en la música orquestal y camerística, lo que hizo que se prodigara la publicación de una gran cantidad de material destinado a la didáctica del Violín. Es en este contexto donde surgen obras como: el método de Kreutzer, Dont, o Hellmesberger (Stowell, 1992).

3. Manuales y tratados de la enseñanza del Violín en la segunda mitad del s. XIX.

A mediados del siglo XIX, aparecen manuales mucho más asequibles y progresivos destinados a principiantes, donde se ayuda al estudiante a resolver sus problemas técnicos. Un ejemplo de este intento de facilitar el aprendizaje a los alumnos que se inician en el estudio del Violín se puede encontrar en Dancla (1855), autor que realizó una metodología plasmada en varios libros didácticos. En ellos trata y justifica su insatisfacción con los materiales didácticos existentes a principios del siglo XIX. Realiza además en el prefacio de su método una crítica a su maestro Baillot, del cual se encargó de reeditar y revisar el *Methode de violon* (Kreutzer, Rode y Baillot, 1802-03). Dancla expresa que es necesario un método adicional a este para poder afrontar el estudio de la reedición proporcionada por Baillot (Dancla, 1855).

Hay métodos, como el de Habeneck (1842), que no han conservado un lugar tan privilegiado en la actualidad debido quizás a su extensa parte teórica al comienzo del método. Otros han formado parte en la actualidad de todos los planes de estudio universales dentro de los Conservatorios y centros musicales actuales. Estos son, sin duda, los métodos de Kayser (1848), Dancla (1855) y Mazas (1843).

Dentro de esta misma línea pedagógica y destinada a los principiantes está el método de Alard (1846) y sobre todo el de De Bériot (1858), un representante de la escuela franco-belga, que trataría de enseñar una evolución natural en la técnica del Violín, a diferencia de la escuela italiana, influida por Paganini. Se trata de un método que ofrece ejercicios propedéuticos donde se prepara al principiante desde un primer momento para tratar de alcanzar un nivel técnico adecuado a las circunstancias del momento y de las obras de la época. De Bériot toma elementos de la técnica vocal y los aplica a la técnica del Violín. En su método, aparecen términos como “*port de voix*” que traducido, sería el portamento en el canto.

Otros grandes métodos de la época fueron los de Dont (1849) y el de Hohmann (1840), primer tratadista cuya obra está destinada plenamente al grado inicial o a las enseñanzas elementales de música. Su método de Violín, perfectamente organizado y estructurado, está ordenado en cinco volúmenes y ha sido traducido a muchos idiomas, convirtiéndose en uno de los libros de referencia del Violín para principiantes de esta época.

Muchos de los métodos para principiantes eran de origen alemán. Esto es debido a que a mediados del siglo XIX la enseñanza del Violín formaba parte de los planes de estudio de la asignatura de música en los centros de Educación Primaria, cuyo plan de estudios pretendía elevar el nivel y el gusto musical a través del aprendizaje del Violín. Posteriormente, se desarrolló con otros instrumentos,

lo que condujo a la publicación de una gran cantidad de obras pedagógicas destinadas a los centros de Educación Primaria. Un ejemplo de esta metodología se encuentra en el método de Tottmann (1874).

La aportación de los tratadistas alemanes está justificada gracias a su intensa tradición musical, así como su amplia actividad cultural. Es por este motivo por el que hay que mencionar el tratado de Spohr (1852), gran virtuoso y referente en Alemania. Con su tratado es posible desarrollar un amplio dominio del instrumento.

Tabla 1. Resumen de las principales aportaciones de los métodos seleccionados

Método histórico que marcó la técnica del Violín en el s. XIX.	P. Baillot, P. Rode y R. Kreutzer: <i>Methode du violon</i> , 1802-03, París	Primer Tratado que plantea la técnica del arco a partir de las novedades introducidas por Tourte, el constructor de arcos.
Métodos de los grandes maestros del Violín de principios s. XIX	R. Kreutzer: <i>42 études ou caprices pour le violon</i> , 1807, París	Estudios de gran valor didáctico. Profundizan en la técnica integral del instrumento.
	P. Baillot: <i>L'art du violon</i> , 1835, París	Desarrollo de la técnica a través del repertorio seleccionado y de la musicalidad.
Métodos de mayor perdurabilidad y relevancia dentro del panorama de la pedagogía del Violín en la actualidad.	H. E. Kayser: <i>36 Etudes, Op. 20. Elementary and progressive studies for the violin</i> , 1848, Nueva York.	Estudios preparatorios para abordar otras obras didácticas de mayor envergadura.
	C. Dancla: <i>Methode elementaire et progressif du violon, Op. 52, 1855, Paris.</i>	Ejercicios secuenciados y progresivos con validez en la actualidad.
	J. F. Mazas: <i>75 études mélodiques et progressives, Op. 36, vol. 1, 1843, Leipzig.</i>	Estudios que desarrollan la musicalidad.
Métodos destinados exclusivamente a la pedagogía del Violín en la etapa inicial.	D. Alard: <i>Ecole du violon</i> , 1846, París.	Da mucha importancia al estudio diario de las escalas.
	J. Dont: <i>24 exercices pour le violon preparatorias aux Etudes R. Kreutzer y P. Rode, 1849, Paris.</i>	Recopilatorio de ejercicios preparatorios a los métodos de Kreutzer y Rode.
	C. A. De Bériot: <i>Methode de violon, Op. 102, vol. 1, 1858, Paris.</i>	Método muy progresivo y estructurado. Nuevo enfoque de las escalas a través de pequeñas melodías.
	F. Wohlfart: <i>Sixty Studies for the violin, Op. 45, Book I, 1874, Nueva York.</i>	Estudios para el desarrollo de la técnica del Violín, muy progresivos y secuenciados.
Métodos diseñados para el desarrollo de una habilidad o destreza técnica	H. Schradiek: <i>Die as hule der Violintechnik, 1875, Hamburgo.</i>	Desarrollo integral de la articulación de la mano izquierda.
Métodos de los tratadistas alemanes	L. Spohr: <i>Violinschule</i> , 1832, Viena.	Primer método que introduce la barbada del Violín.
	F. David: <i>Violinschule</i> , 1863, Nueva York.	Empleo de diferentes movimientos de danzas.
Método sistemático e integral de la técnica del Violín	O. Sevcik: <i>Die as hule der Violintechnik, 1875, Hamburgo.</i>	Libro de técnica con indicaciones del diapason para saber qué posición tendrán los dedos.

En la misma línea, destaca David (1863), su discípulo. Su tratado es una síntesis de la pedagogía y de su didáctica llevada a cabo en el conservatorio de Leipzig, otro de los centros de mayor relevancia con respecto a la pedagogía del Violín durante esta época (Brown, 2007). Otro método bastante representativo de la época fue el de Schradieck (1875). Este autor se centró principalmente en el desarrollo de la articulación de la mano izquierda, siendo el libro de referencia en este sentido que aún se sigue utilizando en la actualidad.

Dentro de la tradición violinística centro-europea, destaca Sevcik (1881). Este autor revolucionó el estudio de la técnica del Violín, elaborando una sistematización metodológica e integral de la técnica básica del Violín, con un carácter bastante científico y basado en el sistema diatónico de afinación. Además, elaboró un análisis científico exhaustivo de los elementos de la ejecución violinística, desarrollando una metodología compuesta por una serie de libros didácticos cuyos ejercicios están, destinados al control absoluto de la técnica, tanto para alumnos de enseñanzas elementales, intermedias como superiores. Es sin duda un autor que culminó el siglo XIX y a la vez enlazó con el siglo XX.

3. Método

3.1 Muestra

Los tipos de métodos del siglo XIX seleccionados y los criterios de selección han sido:

- El método histórico por excelencia que marcó el principio del desarrollo de la técnica del Violín durante el siglo XIX, surgido en el Conservatorio de París.
- Los métodos de los grandes maestros del Violín de principios del siglo XIX.
- Métodos de mayor relevancia dentro del panorama de la pedagogía del Violín y que mayor perdurabilidad han tenido a lo largo de la Historia, formando parte en la actualidad de todos los planes de estudio de los Conservatorios y centros musicales.
- Los tratados destinados exclusivamente a la pedagogía del Violín en su fase inicial.
- Los métodos diseñados para el desarrollo de una habilidad o destreza violinística.
- La aportación de los tratadistas alemanes.
- Una de las metodologías más sistemáticas e integrales de la técnica del Violín.

Por lo tanto, siguiendo estos apartados, los métodos elegidos para su análisis han sido: los de Kreutzer, Rode y Baillot (1802-3); el de Baillot (1835); los de Kayser (1848), Dancla (1855) y Mazas (1843); Alard (1846) y De Bériot (1858); los de Dont (1849), Wolfhart (1874) y Hohmann (1840); el de Schradieck (1875); el de Spohr (1852) y su discípulo David (1863); y el método de Sevcik (1881).

3.2 Instrumento

Este trabajo parte del método descriptivo a través del análisis documental. Se ha aplicado una ficha construida ad hoc que recoge los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes en cada uno de los tratados y métodos seleccionados. Esta ficha se ha inspirado en el modelo paramétrico de Frega (1997) y en el de Domínguez (2002) así como de otras fichas similares¹ y ha sido triangulada mediante las aportaciones de profesionales del Violín, profesores de Violín y pedagogos musicales².

El orden en que está dispuesto dicha ficha (Garde y Gustems, 2014) parte de cinco ejes fundamentales, dentro de los cuales están incluidas las siguientes competencias:

- Eje didáctico-Metodológico: de lo simple a lo complejo.
- Habilidades y destrezas motrices: relajación, colocación del Violín, sujeción del arco, trabajo con el arco, posición de la mano derecha, colocación de la mano izquierda, etc.
- Destrezas y habilidades auditivas: buen sonido, afinación.
- Destrezas relacionadas con el lenguaje musical.
- Incluye aspectos cognitivos y expresivos: memoria, interpretación.

4. Resultados

Siguiendo la estructura de la ficha de análisis, se presentan a continuación los principales resultados obtenidos en el análisis de contenido de la muestra de métodos del s. XIX.

4.1 Eje didáctico –metodológico

De lo simple a lo complejo

Tras el análisis de los métodos propuestos, se ha podido observar que la mayor parte de los métodos analizados pretenden acceder a sus contenidos a través de una progresión donde impere la pauta "de lo simple a lo complejo". Sin embargo, muchas veces dicha progresividad realiza saltos importantes, dejando bastantes lagunas en algunos temas y exponiendo otros de una forma bastante sofisticada y compleja.

De los métodos analizados, los más adecuados de acuerdo al parámetro didáctico-metodológico serían el método de Alard (1846) y el de De Bériot (1858). Ambos métodos trazan una línea progresiva, cuyos ejercicios van introduciendo poco a poco las dificultades y no hacen ningún salto en las dificultades en lo que respecta a la técnica del Violín. Ambos tratados pueden ser empleados en la

¹ La ficha completa puede consultarse en <http://hdl.handle.net/2445/60685>

² El proceso de construcción y validación puede consultarse en <http://www.tdx.cat/handle/10803/397644> pp. 173-182.

actualidad, y sin duda con un gran éxito entre los principiantes y los alumnos de las enseñanzas elementales.

4.2 Habilidades y destrezas motrices

1. *Relajación y colocación general*

La gran mayor parte de los métodos, exceptuando algunos de ellos como los de Kreutzer (1798 y la versión de 1809 con su ampliación a 42 estudios) y Schradiek (1875), destinan un apartado a explicar algunos aspectos concernientes a conseguir determinadas habilidades físicas.

El método de Baillot (1835) da bastantes pautas acerca de la adecuada relajación del cuerpo a la hora de tocar el Violín, continuando con la misma línea que el Méthode de violon (Baillot, Kreutzer y Rode, 1802-03). Sin embargo, es aún más preciso, ya que el autor propone 7 artículos en que describe las normas básicas de sujetar el Violín y el arco, así como también del estado de equilibrio del cuerpo.

Los tres autores citados (Kreutzer, Rode y Baillot) abogan por el hecho de que una noble y relajada postura favorece el desarrollo de las habilidades motrices, incrementando el encanto de la interpretación y reforzándola para que no suponga un esfuerzo extraordinario la acción de tocar el Violín en sí misma.

Además, Baillot (1835) recomienda utilizar un espejo para observar si se está teniendo una adecuada posición, es decir, si el Violín está colocado correctamente, si la articulación de los dedos es uniforme, si el arco está teniendo una conducción adecuada, etc. Este autor sorprende proponiendo y explicando la manera correcta de tocar sentado:

"El peso del cuerpo se sostendrá sobre la pierna izquierda y los pies deberán de situarse a la misma altura. La flexión de la pierna derecha ligeramente hacia dentro con el fin de evitar el contacto del codo del brazo derecho con la rodilla del mismo lado" (Baillot, 1835, p. 11).

Baillot aconseja también el uso de un taburete como soporte de la pierna izquierda, de tal manera que el cuerpo se mantenga recto. Este planteamiento es contrario al método de Hohmann (1840), quien plantea que es bastante mejor tocar de pie que sentado. Alard (1846) añade que el cuerpo debe tener aplomo y debe conservar una posición equilibrada.

Otro autor que da importancia al hecho de tocar de pie es Dancla (1855), quien además insiste en la actitud del violinista frente al atril, tratando de que la voluta del Violín apunte hacia la esquina superior derecha del atril.

Colocación del Violín

Todos los métodos analizados coinciden en que el Violín se coloca encima de la clavícula y se sujeta con el mentón o barbilla, que se apoya en el lado izquierdo del cordal. Sin embargo, a medida que los métodos se acercan hacia finales del siglo XIX se busca que la presión de la barbilla sea más estable y deje mayor libertad a la mano izquierda para poder desarrollar una técnica más refinada y de mayor rapidez, comenzando por Baillot en 1835. Este autor describe de una manera bastante secuenciada de cómo se sujeta el Violín (ver figura 1):

"El violín se debe sujetar sobre la clavícula izquierda, inclinándolo hacia la derecha aproximadamente a 45 grados, sujetado firmemente por la barbilla y lo más cercano al cordal. El mentón se apoya en el violín pero no en el cordal. La barbilla no debe sobresalir y tiene que sujetar el violín sin demasiada presión" (Baillot, 1835, p. 11).



Figura 1. Colocación del Violín (Baillot, 1835).

En el año 1820, se produce uno de los hechos que mayor trascendencia han tenido para la acción de sujetar el Violín. Este fue la creación de la barbada por Spohr, pequeña pieza de madera situada a la izquierda del cordal y que sirve de soporte a la barbilla. Originalmente, se diseñó para ser colocada sobre el cordal en el centro del Violín. Era una guía para colocar la barbilla en su correcta posición, el lado izquierdo. El mismo autor expresa *"Si el alumno deseara apoyar y descansar su barbilla en la barbada, entonces, podrá ser colocada a la izquierda del cordal"* (Spohr, 1852, p. 24).

Con la gradual aceptación de la barbada en el lado izquierdo del cordal, la posición del codo y del brazo izquierdo fue necesariamente modificada, requiriendo una posición relajada y alejada del cuerpo para poder mantener el instrumento horizontal. El codo izquierdo se colocaría verticalmente por debajo del Violín, justamente coincidiendo con la mitad del mismo (ver figura 2). Esta técnica fue

propuesta en todos los métodos analizados de esta época: "El codo del brazo izquierdo deberá de ser dibujado hacia el interior hasta que se encuentre con el centro del violín" (Spohr, 1852, p. 13).

En cuanto a la colocación de los pies, existe también una ligera controversia, ya que autores como Alard (1846), Baillot (1835), David (1863) o De Bériot (1858) sitúan el pie derecho ligeramente adelantado al pie izquierdo. Otros como Hohmann (1840) establecen que es mejor adelantar el pie izquierdo de tal manera que este se mantenga en la misma línea, con el codo izquierdo estando los talones alineados y a una corta distancia.

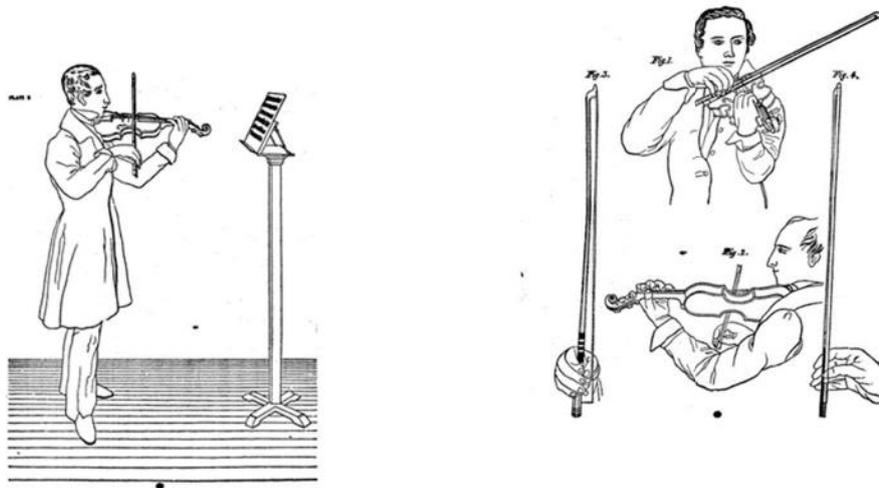


Figura 2. Correcta colocación postural (Spohr, 1852).

Sujeción del arco

Gracias a la aparición del famoso arco de Tourte, se estandarizó la técnica del arco, sobre todo en cuanto a saber la situación de cada dedo, su lugar y la función que desempeñan. Françoise Tourte (1747-1835) era un prestigioso fabricante francés de arcos, quien definió su forma definitiva. Anteriormente la curvatura de la madera era cóncava y con mayor tensión en las cerdas (ver figura 3). Uno de los maestros que promovió el uso del arco continuo fue Giovanni Battista Viotti (1755-1779) dando lugar a un movimiento continuo del brazo derecho. Viotti trabajó junto a Tourte creando un arco más largo que el anterior existente y un mayor peso en los extremos.

En el talón, incorporó una pieza metálica o tornillo, que servía para dar mayor tensión a las cerdas o crines; además facilitaba que las cerdas estuvieran planas y uniformes en contacto con las cuerdas, produciendo mayor volumen y estabilidad. Estas modificaciones provocaron un auténtico cambio en la manera de tocar, ya que permitían tocar arcadas más largas, con *legato*, con claridad y con rapidez (Prieto, 1998).

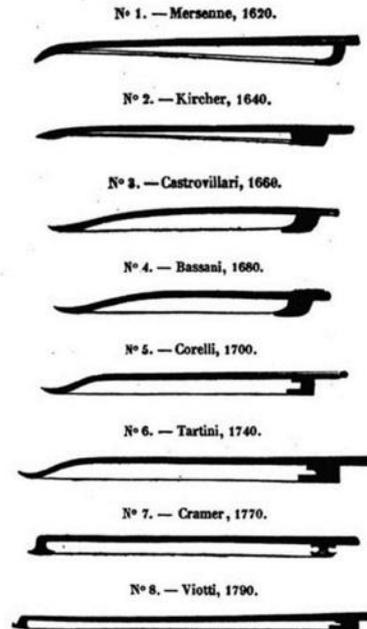
*Progression des améliorations successives des archets aux
XVII^e et XVIII^e siècles.*

Figura 3. Evolución de la curvatura del arco (Museo de Bellas Artes de Viena)

Posición de la mano derecha y el rol de los dedos

Todos los métodos analizados plantean este aspecto y coinciden en sujetar el arco con todos los dedos, que el pulgar esté situado en la nuez del arco y en oposición con el dedo corazón formando el dibujo de un círculo. El índice se recostará encima de la vara a la altura de la segunda falange.

Conducción del arco

Todos los métodos analizados que describen este concepto coinciden en que la vara debe estar ligeramente inclinada hacia el diapason y el arco tiene que pasar paralelo al puente.

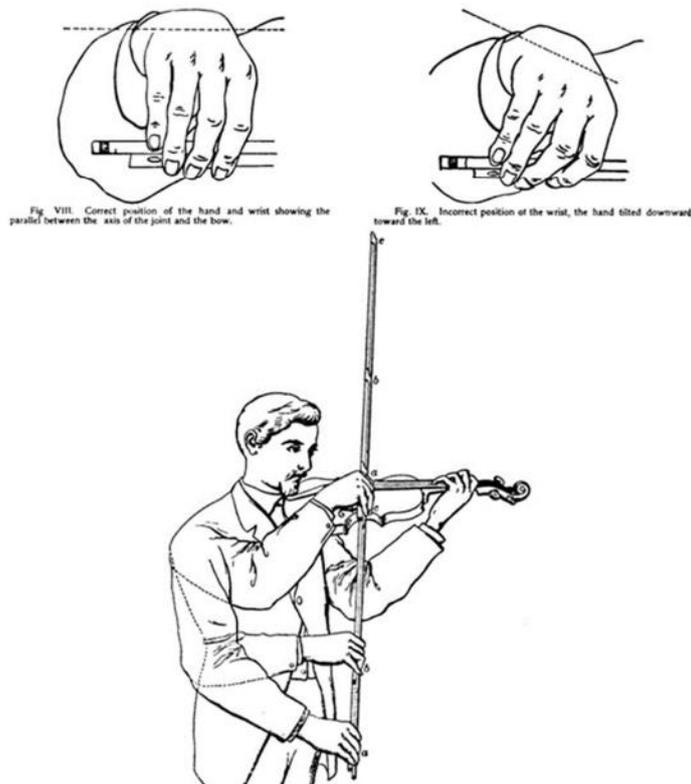


Fig. 4. Colocación de la mano derecha y conducción del arco (De Bériot, 1858)

Distribución del arco

Según Kreutzer, Rode y Baillot (1802-3), el arco se debe conducir de un extremo al otro. Aconsejan que el meñique deba soportar el peso del arco sobre el talón, colocándolo bastante flexionado y sin rigidez. El codo sigue el movimiento de la mano. Baillot (1835) y Alard (1846) dividen el arco en tres secciones: talón, centro y punta utilizando el dibujo de un arco y señalando en cada ejercicio la zona donde se debe tocar.

Cambios de cuerda

La mayor parte de los tratados señalados coinciden en que el paso de una cuerda a otra no debe notarse, tratando que el brazo no haga un movimiento brusco. Para ello plantean la importancia de mantener la muñeca ligeramente flexionada y el codo ligeramente elevado por encima de la muñeca, a excepción del método de De Bériot (1858), que plantea que el codo y la muñeca estarán a la misma altura y el hombro deberá estar relajado.

Posición de la mano izquierda

Todos los métodos analizados coinciden en apoyar el Violín entre la primera falange del pulgar y la tercera del dedo índice, quedando el mango del Violín lejos de la parte en donde se unen ambos dedos (pulgar e índice). Hohmann (1840) añade que la palma de la mano estará alejada del cuerpo del Violín, la muñeca curvada hacia el exterior y el codo hacia dentro y debajo del cuerpo del Violín. David (1863) añade que la muñeca deberá formar una línea con el codo y con los dedos de la mano izquierda.

Todos los métodos continúan con la línea del famoso tratado de Geminiani (1751), que ya planteó una forma estándar de colocación de la mano izquierda y que continúa utilizándose durante todo el siglo XIX. Esta nueva manera fue denominada "el agarre de Geminiani".

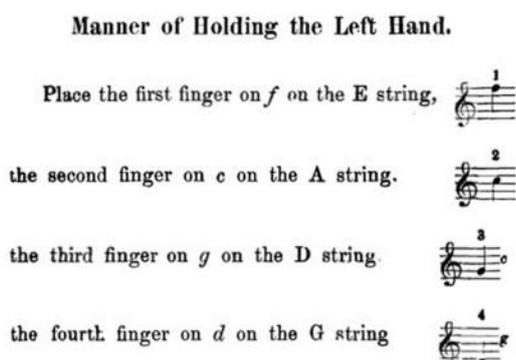


Figura 5. Colocación de la mano izquierda a la manera de Geminiani (David, 1863)

Articulación de los dedos

Todos los métodos del s. XIX analizados coinciden en que los dedos deben moverse con flexibilidad y uniformidad, alzándolos suficiente para que puedan apretar la cuerda con la suficiente presión y fuerza. De Bériot (1858) puntualiza que los dedos de la mano izquierda deben estar preparados para apoyarse en cualquier momento sobre las cuerdas, tratando de que no aplasten las cuerdas adyacentes en una posición curvada y lo más verticalmente posible hacia la cuerda.

Hohmann (1840) plantea en su método que los dedos deben apoyarse con la punta de la yema, dando especial importancia al trabajo del cuarto dedo. Añade que se tiene que evitar la articulación de los dedos, lo más similar a un pianista. Schradieck (1875) es el autor de un método destinado a trabajar únicamente el concepto de la articulación. En su única pauta descriptiva al comienzo de su método, recomienda: "*Trabajar los ejercicios con la mano bastante relajada, los dedos deben ser vigorosos y con elasticidad. Trabajar lentamente para posteriormente ir ampliando la velocidad*" (Schradieck, 1875, p. 1).

De Bériot (1858) y Alard (1846) dan bastante importancia al estudio de las escalas para desarrollar una correcta articulación. Según De Bériot, los dedos deben estar preparados para caer en la siguiente cuerda lo más rápido posible y con la mayor anticipación. Los dedos se deben mantener en la misma posición, el mayor tiempo posible, evitando una actividad innecesaria que conlleve pérdidas de energía. Esta técnica se aplica en pasajes que requieren de cierta rapidez de movimientos, evitándose en otros con notas largas, ya que se podría agarrotar la mano. Los dedos se mantienen a distancia de una pulgada aproximadamente de la cuerda.

Cambios de posición

En cuanto a los cambios de posición se recomienda deslizar la mano por el mango del Violín. Dan importancia al trabajo de este aspecto a través de ejercicios prácticos, pero ninguno de los métodos analizados explica de forma detallada y descriptiva cómo deben realizarse de forma adecuada los cambios de posición.

Extensiones

El único método analizado que aborda este tema de forma muy descriptiva es el método de Baillot (1835). Este da la pauta de extender el cuarto dedo, sin necesidad de mover toda la muñeca para llevar a cabo la extensión.

Dobles cuerdas

El método que traza una línea bastante progresiva y organizada respecto a las dobles cuerdas es el método de Sevcik (1881), que utiliza las cuerdas al aire para comenzar a practicarlas y posteriormente va añadiendo cada dedo. De Bériot (1858) también argumenta que para empezar el trabajo del estudio de las dobles cuerdas, se debe comenzar por realizarlas en cuerdas al aire. Baillot (1835) da la única, aunque incompleta, pauta de colocar el arco cerca del diapasón para realizar dobles cuerdas, y para los acordes, -acercar el arco a la tercera cuerda-.

Trabajo con el trino

De todos los métodos analizados, el más exhaustivo en este sentido ha sido el de Kreutzer (1799/1809); sin embargo, sus ejercicios prácticos son demasiado difíciles para empezar a trabajar con principiantes. Alard (1846), al contrario que Kreutzer, da una serie de pautas para principiantes sobre cómo realizar y trabajar el trino. Para ello, recomienda dejar los dedos con extrema flexibilidad y practicar lentamente para conseguir un movimiento lo más igualado posible.

4.3 Destrezas y habilidades auditivas

Producción de un buen sonido

Baillot (1835) plantea la importancia de dar un buen punto de contacto al arco, de manera que no se ejerza una excesiva presión sobre las cuerdas que haga que el sonido se rompa. De Bériot (1858), además, recomienda sostener el sonido al máximo, conectando el arco arriba con el arco abajo y tratando de no dar un impulso innecesario en el cambio de arco.

Hohmann (1840), por su parte, establece que para obtener un buen sonido se debe tener en cuenta la inclinación del arco, pasar el arco paralelo al puente y que el codo esté a la altura de la muñeca sin subir el hombro, que se debe mantener relajado. Por último, en cuanto a la velocidad del arco, Dancla (1855) da bastante importancia a comparar el sonido de las notas pisadas con los cuatro dedos.

Respecto a la amplificación del sonido, este tema está bastante desarrollado en los tratados del siglo XIX, ya que se trata de jugar con la amplitud y disminución del sonido para conseguir diferentes efectos y recursos expresivos, de tal manera que si el arco se acerca al puente se obtendrá un sonido más *forte* y si se aleja será más *piano* o suave.

Concepto de la afinación

Hohmann (1840) plantea afinar primero la cuerda de LA, y después afinar y comparar el resto de cuerdas. Spohr (1852) propone que el Violín del principiante debe estar perfectamente afinado por el profesor para que éste adquiera la concepción de una buena entonación. De Bériot (1858) utiliza el estudio de las dobles cuerdas para poder escuchar de una manera más precisa la afinación por quintas.

4.4 Refuerzo del lenguaje musical/ lectura y ritmo

Pocos son los métodos que den unas nociones de estos aspectos durante el siglo XIX; no obstante, algunos métodos como el de Spohr (1852) realizan una introducción a ciertos conceptos básicos del lenguaje musical.

4.5 Desarrollo emocional y afectivo

Ninguno de los tratados del siglo XIX propuestos para el análisis desarrolla conceptos como la motivación del profesor, la implicación personal o inclusive la implicación familiar, etc. Es decir, probablemente se trataría de aspectos poco relevantes en aquella época, dando más importancia a otros que estaban más en relación con el arte de la interpretación en sí misma. El único que habla directamente de la motivación al alumno, que viene dada por el profesor, es el método de Wolfhart (1874). Este autor

plantea la necesidad de motivar a los alumnos a realizar un buen trabajo con el instrumento, aconsejando realizar ejercicios musicales motivadores.

5. Conclusiones

En este trabajo, se han seleccionado los métodos del s. XIX que más relevancia han tenido para la historia de la pedagogía del Violín en su fase inicial, se han buscado métodos que han perdurado hasta nuestra época, encontrándonos con diferentes problemas en su análisis, como por ejemplo el hecho de plantear metodologías muy complejas y de un nivel bastante superior y virtuoso aunque de gran valor e importancia para la historia de la pedagogía del Violín, excepto el método de Rode y el de Mazas, (totalmente virtuosísticos y que no siguen la línea de esta investigación).

Otro problema al analizar estos tratados reside en que muchos de ellos no cuentan con descripciones o indicaciones, siendo a menudo una mera selección de ejercicios progresivos donde el autor no expone ningún criterio teórico ni explica la intención de cada pieza o estudio mostrado. Este es el caso de Dont (1849), Kayser (1848), o Wolfhart (1874), aunque la mayoría suelen evitar explicaciones. Sin embargo, sus contenidos prácticos pueden resultar valiosos para el estudio y el análisis de los tratados del siglo XIX, como el caso de Schradieck (1875) y de Sevcik (1881).

El siglo XIX fue una época de clarificación para la técnica del Violín, igual que para muchos otros instrumentos, ya que muchos de los aspectos técnicos planteados durante el siglo XVIII fueron resueltos a partir de esta época formando conceptos importantes que perdurarán en nuestra época actual y sentarán las bases de la técnica actual del Violín. Esta estandarización técnica, llevó a muchos autores a ser poco teóricos e instructivos en sus manuales, dando por hecho que el profesor debería conocer y entender los objetivos que cada autor pretendía lograr con un determinado ejercicio, pieza musical o ejemplo práctico (Garde, Gustems y Calderón, 2015). Es por este motivo, por el que existe una gran diferencia entre los tratadistas y teóricos del siglo XVIII y los autores del siglo XIX. Estos últimos eran violinistas, virtuosos y profesores de Violín, que pretendían plasmar su forma o manera de enseñar sus conocimientos técnicos y compositivos y sus logros en cuanto a destrezas y mecanismos técnicos.

Tras el análisis de los tratados se puede decir que el siglo XIX marcó una gran era para el desarrollo técnico del Violín, ya que muchos aspectos que quedaron inconclusos durante el siglo XVIII se desarrollaron y evolucionaron de una manera notable. En sus métodos muestran de una manera muy exhaustiva aspectos que están relacionados con la colocación del instrumento y del arco. Sin embargo, dejan otros aspectos bastante poco definidos, como es el caso del control corporal. Todos explican que se debe tener una adecuada actitud para poder enfrentarse con el instrumento, sin embargo, ninguno menciona aspectos como la relajación para tocar el Violín.

Otra observación tras el análisis está directamente relacionada con el hecho de que se trata de manuales donde lo que se pretende es orientar al alumno a que domine todos los recursos técnicos. Comienzan con una serie de ejercicios básicos, hasta llegar progresivamente a desarrollar todas las posibilidades sonoras del instrumento a través de las piezas y de los ejemplos prácticos que exponen.

Por este motivo, muchos de ellos explican algunos contenidos muy por encima, dejando muchas dudas y lagunas al respecto. Muchos de los autores sólo exponen sus composiciones virtuosas sin dar ninguna pauta descriptiva al respecto, cuyo único objetivo será la exaltación de la técnica del Violín al servicio del virtuosismo.

Tras el análisis de los métodos propuestos, se ha podido observar que todos los tratados analizados coinciden en que transmitir de una manera clara y concisa los mecanismos tanto físicos como emocionales dentro del arte de la pedagogía del Violín es algo muy complejo, siendo imprescindible tratar de contar con la ayuda de un buen profesor que guíe, explique y aclare todos los contenidos y los aspectos que se encuentran en el manual.

Durante el siglo XIX el estudio del Violín se basaba en la imitación directa del profesor, que a su vez transmitía su enseñanza tratando de clarificar al alumno los contenidos de la técnica del Violín gracias al uso de un determinado método o de una determinada línea metodológica, que posteriormente se transformaría en un método o tratado que serviría de guía al alumno principiante. Por tanto, no es de extrañar que tratados como el de Kreutzer o el de Kayser no se describan los ejercicios propuestos, siendo meramente un compendio de obras compuestas por dichos autores que formarían parte de su programación didáctica, cuyo objetivo era tratar de desarrollar la técnica del Violín de una forma completa.

En conclusión, durante el siglo XIX se produjo un amplio desarrollo de la técnica del Violín gracias fundamentalmente al virtuosismo, este hito marcó la historia de la música e hizo que surgieran ciertas formas musicales de extremada dificultad como los “caprichos”, los conciertos o el repertorio de música de cámara. Este fue el principal motivo que hizo que la técnica del instrumento se adaptó a esta nueva manera de tocar con tantas pirotecias y filigranas interpretativas y a la búsqueda por parte de los maestros de encontrar elementos de apoyo que fueran de ayuda al desarrollo integral de la técnica del Violín. Dicha búsqueda provocó que los maestros del siglo XX y los actuales maestros del siglo XXI den especial importancia a la práctica y al estudio eficiente y de calidad para lograr los máximos resultados en el menor tiempo indagando en la educación postural y en el desarrollo de unos hábitos libres de tensión gracias a la libertad de movimientos y a la concienciación de que el dominio técnico con el Violín está en estrecha relación con el dominio consciente de todos los movimientos realizados en la acción de tocar (Lorenzo y Correa, 2015).

Referencias

- Alard, D. (1846). *École du violon*. París : Schott Frères.
- Baillot, P. (1835). *L'art du violon*, París: Departament Central de la Musique.
- Baillot, P., Rode, P., y Kreutzer R. (1974). *Méthode de violon*, Ginebra: Minkoff.
- Brown, C. (2007). Golpes de Arco (1750-1900). *Quodlibet*, 28, 3-26.
- Bruni, A.B. (1804). *Méthode pour le violon composée sur l'alphabet musical de M. Duhan*. París: Departament Central de la Musique.
- Dancla, C. (1855). *Méthode elementaire et progressif du violon*, op. 52, París: Ricordi.
- David, F. (1863). *Violin school*. Nueva York: Oliver Ditson Company.
- De Bériot, Ch. (1858). *Méthode du violon*. París: Schott.
- Domínguez, C. O. (2002). Contenidos procedimentales en la pedagogía del violín, su análisis en los métodos Suzuki-Havas-Spiller. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 002-003, 81-105.
- Dont, J. (1849). *24 Exercices pour le Violon preparatoires aux Etudes R. Kreutzer y P. Rode*. Londres: Augener and Co.
- Frega, A. L. (1997). Metodología comparada de la educación musical. Buenos Aires: CEIM del Collegium Musicum.
- Garde, A. y Gustems, J. (2014). Ficha de análisis histórico-didáctico para métodos de iniciación al violín. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/60685>
- Garde, A., Gustems, J., y Calderón, C. (2015). Tratados y enseñanza inicial del violín en el siglo XVIII, 60, 7-25.
- Geminiani, F. (1751). *The Art of Playing on the Violin*. Londres: Johnson.
- Habeneck, F. A. (1842). *Méthode theorique et pratique*. París: Schott.
- Hohmann, C. H. (1840). *Praktische Violin-schule*. Mainz: Schott.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-55. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>
- Kayser, H. E. (1848). *Thirty-six Etudes, op. 20. Elementary and Progressive Studies for the violin*. Nueva York: Schirmer.
- Kolneder, W. (1998). *The Amadeus Book of the Violin: Construction, History, and Music*. Cambridge: Amadeus Press.
- Lorenzo, O. y Correa, E. (2015). Estudio comparativo de métodos internacionales de enseñanza aprendizaje del violín. *Eufonia*, 63, 59-66.

- Mazas, J. F. (1843). *75 Études mélodiques et progressives, op. 36 (vol. 1: Études spéciales)*. Leipzig: Schirmer.
- Prieto, C. (1998). *Las aventuras de un violonchelo: historia y memorias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schradieck, H. (1900). *The school of violin-technics, Book I'*, Milwaukee: Schirmer's library of musical classics.
- Sevcik, O. (1901). *School of violin technique, Op. 1, Part 4*, Londres: Bosworth.
- Spohr, L. (1852). *Violin School*. Boston: Oliver Ditson.
- Stowell, R. (Ed.) (1992). *The Cambridge Companion to the Violin*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Triviño, L. (2015). *Fundamentos expresivos y trascendencia violinística de la escuela parisina de Giovanni D. Viotti*, Sevilla: Punto Rojo Libros.
- Wohlfart, F. (1874). *Sixty Studies for the violin, op. 45, Book I*. Nueva York: Schirmer.

Necesidades profesionales del profesorado especialista de Música de los centros de Primaria de Castilla La Mancha

Professional needs of music education teachers in Primary schools in Castilla La Mancha

Narciso José López García
narcisojose.lopez@uclm.es

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

doi: 10.7203/LEEME.39.9904

Recibido: 21-2-17 Aceptado: 23-5-17. Contacto y correspondencia: Narciso José López García
Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla La Mancha. Plaza de la Universidad, 3. 02071 Albacete

Resumen

La nueva estructura curricular establecida por la LOMCE ha relegado a la Educación Musical al bloque de asignaturas específicas (voluntarias), veinticinco años después de haber sido incorporada como materia obligatoria en los currículos de Primaria. Esta modificación en la estructura de nuestro sistema educativo y las realizadas por las Leyes de Educación puestas en marcha con la LOGSE y la LOMCE, se han producido sin contar con la opinión de los protagonistas en los procesos educativos: los propios docentes. Esta investigación recoge la opinión y la percepción de los maestros especialistas de música de Castilla-La Mancha, Comunidad Autónoma en la que ejercen su labor como profesionales de la Educación Musical, sobre el estado actual de esta disciplina en las escuelas de Primaria, así como las necesidades y dificultades profesionales a las que se enfrentan día a día en su labor de aula. Para ello, se plantearon una serie de interrogantes y un objetivo general, que quedó concretado en ocho objetivos específicos, a los que se les ha intentado dar respuesta. Nuestro método de trabajo, el estudio descriptivo, se ha valido tanto de herramientas cuantitativas (dos cuestionarios electrónicos de elaboración propia) como cualitativas (la Técnica Delphi Online) para la recogida, análisis e interpretación de datos, por lo que el enfoque metodológico utilizado queda definido dentro de la denominada Metodología Mixta. Estas herramientas nos han servido para conocer los recursos tanto materiales como humanos destinados a la enseñanza de la música en los centros de Educación Primaria castellano-manchegos. Finalmente, se exponen las conclusiones, limitaciones y prospectivas de futuro y se abren nuevas vías de investigación con las que se pretende solventar la escasez de estudios similares en nuestra región.

Palabras clave: Educación Musical, Educación Primaria, Necesidades del profesorado, Desarrollo profesional.

Abstract

The new curriculum established by LOMCE, acronym of the last educational reform in Spain, has relegated Music Education into the category of elective subject, twenty-five years after being included as a compulsory subject in the curriculum of primary education. This change in the structure of our educational system and those made by the Acts of Education launched by both LOGSE and LOMCE have occurred without taking into account the opinion of the main actors in education: teachers themselves. Our research reflects the opinion and perception of music teachers in Castilla-La Mancha, the Autonomous Region in which we carried out our work as professionals in Music Education. We studied the current state of this discipline in primary schools as well as the professional needs and difficulties that teachers face every day in class. In order to pursue this line of research, we asked a series of questions in order to reach a general objective, through eight specific objectives. We followed as a method the case study using both quantitative (two self-created surveys) and qualitative (Delphi Method) approaches (mixed methods) to both collect and to analyze data. These strategies have served us to know the resources both, material and human, destined to the teaching of music education in schools of Primary Education in Castilla-La Mancha. Finally, conclusions, limitations, and prospects for the future are presented as well as a showing of new fields of research to overcome the lack of similar studies in our region.

Key words: Music education, Primary education, Teachers' needs, Professional development.

1. Introducción

En el curso escolar 2015/2016, se cumplieron veinticinco años de la incorporación de la Educación Musical como materia obligatoria en los currículos oficiales de Primaria de nuestro sistema educativo. En este período, hemos vivido la redacción, aprobación, puesta en marcha y derogación de varias Leyes de Educación, en las que la música en esta etapa educativa no ha terminado de ocupar un lugar equiparable al resto de Áreas Curriculares. De hecho, la Ley vigente (LOMCE), ha desplazado la enseñanza de la música al bloque de asignaturas específicas, perdiendo su condición de materia obligatoria.

Por otro lado, Carbajo (2009), Domínguez (2014) y López García (2015), entre otros, señalan que las nuevas titulaciones de Grado en Maestro de Primaria surgidas del denominado Plan Bolonia, han apostado por la preparación de docentes con un perfil generalista, con opción a elegir una Mención Cualificadora en Educación Musical que nada tiene que ver con las Especialidades surgidas de la aplicación de la LOGSE.

Esta nueva situación ha ocasionado un escenario educativo-musical muy distinto que, sin duda, merece una reflexión seria. Desde esta perspectiva, es importante, y obligatorio, conocer la opinión de los docentes encargados de impartir esta materia en las escuelas.

Este trabajo se ha centrado en el profesorado de Castilla-La Mancha, Comunidad Autónoma en la que se desarrolla nuestra labor como profesionales de la Educación Musical, y de la que se disponen escasos datos sobre la situación actual de los maestros de música en Primaria, sus puntos de vista sobre su quehacer diario en el aula, el material del que disponen para llevar a cabo su labor educativa, el grado de idoneidad de este material, el estado de las aulas de música o la opinión de la comunidad educativa a la que pertenecen sobre la enseñanza de la música en la escuela, entre otros asuntos. Todo desde una aproximación a la práctica docente de este colectivo, lo que nos ha permitido localizar las dificultades reales con las que se enfrentan día a día estos maestros.

En este sentido y, una vez revisada la bibliografía relacionada con este campo de investigación, se ha descubierto que, si bien existen algunas investigaciones relacionadas con la didáctica de diferentes disciplinas escolares y con las necesidades profesionales de otros especialistas y del profesorado generalista, como los trabajos de Gil, Perona, Andrés y Hernández (2001), Serrano, Lera y Contreras (2007), De Moya (2006) o De Moya, Bravo y García (2008), estamos ante un tema de estudio novedoso en esta Comunidad Autónoma, ya que no existen trabajos similares que recojan la opinión y percepción de los maestros de música en activo sobre la situación actual de la enseñanza de la música en las escuelas castellano-manchegas. Esto ha comportado la obligación de ser extremadamente rigurosos a la hora de seleccionar los aspectos sobre los que se ha recogido información y la necesidad y conveniencia

de los mismos para que se puedan convertir en verdaderos generadores de conocimiento científico.

2. Planteamiento del problema

La evolución histórica de la educación española nos ha mostrado que los grandes cambios en nuestro sistema educativo se han producido de espaldas a la realidad profesional (Monarca, Fernández-González y Piedrahita, 2016) cayendo, una y otra vez, en el error de diseñar nuevas normas sin contar con la opinión de los verdaderos protagonistas del sistema: los docentes que, en palabras de Domínguez (2014), se sienten abandonados por sus representantes políticos cuando acuden a ellos para defender esta materia.

Nuestro punto de partida surge, por tanto, de la necesidad de otorgar protagonismo a los maestros especialistas en Educación Musical de las escuelas de Primaria de Castilla-La Mancha ya que, como señala Carbajo (2009, p. 321), “cualquier intento de acercamiento a la realidad de un colectivo ha de basarse en la opinión de las personas que lo forman”.

Partiendo de esta premisa, la finalidad última de este estudio se ha centrado en obtener una radiografía del estado real en el que se encuentra la Educación Musical en los colegios de nuestra región, cuáles son las necesidades profesionales de los docentes encargados de su magisterio y a qué tipo de obstáculos se enfrentan día a día en el aula que puedan estar dificultando su labor. Este colectivo se ha convertido, por tanto, en pilar fundamental, agente protagonista del sistema educativo y “fuente primaria específica de información” sobre la realidad educativo-musical desarrollada en nuestras aulas.

Desde esta posición, esta investigación se ha propuesto conocer, entender e interpretar qué está pasando en torno a la enseñanza de la música en las escuelas castellano-manchegas de la mano de sus docentes, poseedores de un conocimiento exclusivo y fundamental a la hora de comprender qué sucede dentro del aula, lo que proporcionará un conocimiento profundo y real de su estructura y funcionamiento y nos descubrirá todos aquellos aspectos susceptibles de mejora (Morales, 2008).

3. Interrogantes a resolver

Haciendo nuestros los postulados de Latorre, Rincón y Arnal (2003), esta investigación se ha aproximado a la realidad de los hechos de estudio atendiendo a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las características profesionales generales de este colectivo docente?
2. ¿Cómo influyen estas características profesionales en su labor docente?

3. ¿Cuál es el grado de conocimiento de este colectivo docente sobre las teorías relacionadas con la Educación Musical más importantes y sobre los nuevos currículos basados en el desarrollo de competencias?
4. ¿Cuál es la visión del especialista de música sobre la legislación educativo-musical y su relación con la realidad vivida en los centros con respecto a la enseñanza de la música?
5. ¿Cómo influye el contexto educativo general actual en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en las escuelas castellano – manchegas?
6. ¿Qué dificultades recurrentes aparecen en este colectivo docente tras varios cambios legislativos y cuáles son las necesidades y demandas que más se repiten entre estos profesionales?
7. ¿Qué tipo de actividades de formación permanente desarrollan y cómo valoran esta formación?

4. Objetivos

Una vez definidos los interrogantes a resolver, nos planteamos el siguiente objetivo general:

Conocer las características profesionales generales de los maestros especialistas de música de los centros de Primaria de Castilla-La Mancha y detectar, recoger y analizar las necesidades de este colectivo en el ejercicio de su labor docente.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las características generales del colectivo de docentes especialistas en Educación Musical de los centros de Primaria de Castilla-La Mancha.
2. Conocer su autopercepción sobre su propio grado de preparación en competencias y capacidades educativo-musicales.
3. Analizar las características profesionales más relevantes de este profesorado.
4. Realizar un sondeo sobre los recursos materiales de los que disponen para llevar a cabo su labor docente, su estado y el grado de adecuación de los mismos.
5. Conocer y analizar sus percepciones sobre la opinión que los componentes de la comunidad educativa a la que pertenecen (las familias y el resto de docentes) tienen de la Educación Musical en la escuela.
6. Detectar los problemas más comunes de este colectivo docente, si los hay, en su práctica educativa dentro del aula.
7. Analizar el grado de implicación de este profesorado ante los diferentes modelos de formación permanente que tiene a su disposición.
8. Conocer sus percepciones sobre la situación de la Educación Musical en la legislación educativa actual.

5. Método

Este trabajo, enmarcado dentro de la denominada investigación educativa, se ha llevado a cabo combinando los paradigmas cuantitativo y cualitativo sacando provecho, como dice Malbrán (2006), de ambas perspectivas y de la simbiosis paradigmática que existe en la actualidad. Hablamos, por lo tanto, de una Metodología Mixta ya que ha recogido, analizado y vinculado datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio para dar respuesta a los planteamientos que nos hemos propuesto. Además, no se ha limitado a la simple recogida de datos de diferente naturaleza, sino que ha combinado la lógica inductiva con la deductiva a lo largo de todo el proceso investigador, abarcando el planteamiento del problema, el análisis de datos, la interpretación de los resultados obtenidos y el informe final (Castañer, Camerino y Anguera, 2013).

En este sentido, Castro y Godino (2011, p. 100) afirman que las Metodologías Mixtas “permiten comprender las actividades educativas en el contexto en que tienen lugar y al mismo tiempo aportar recomendaciones generalizables que apoyen la toma de decisiones en política educativa”. Sin embargo, la cuantificación no ha supuesto ni el punto de inicio ni el objetivo último del estudio, por lo que no constituye su eje fundamental. No obstante, ha servido para reforzar algunos de los datos obtenidos y realizar sencillas fórmulas numéricas con las que complementar el análisis de calidad y fiabilidad del mismo.

El método de trabajo seleccionado, el estudio descriptivo, ha permitido descubrir e interpretar las particularidades y peculiaridades de la labor docente de los maestros de música en las aulas de las escuelas de Castilla-La Mancha (Sabariego, 2010). Asimismo, haciendo nuestros los parámetros de Álvarez y San Fabián (2012), este estudio descriptivo nos ha facultado para generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas con la intención de profundizar en ellas, a la vez que nos ha ofrecido descripciones ricas y densas con las que emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio.

6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

El instrumento fundamental de recogida de datos ha sido un cuestionario electrónico (CE-01), de creación propia, con el que se ha recopilado la información necesaria para cumplir con el objetivo general de la investigación. Además, se ha utilizado un segundo cuestionario electrónico (CE-02), también de creación propia, ambos validados por un comité de expertos (validación basada en criterios de pertinencia, de adecuación y de contenido de los mismos) y sometidos a la prueba de validación de caso único. Por otro lado, se ha realizado la Técnica Delphi, que se explicará en los siguientes epígrafes, que ha servido en el proceso de análisis y verificación de la información obtenida mediante la triangulación de los datos compilados.

6.1. El cuestionario electrónico CE-01

Con este cuestionario se han recopilado todos aquellos aspectos relacionados con las opiniones, percepciones y necesidades profesionales de los especialistas de música castellano-manchegos. Para su elaboración, teniendo en cuenta la falta de trabajos similares en nuestra Comunidad Autónoma, recurrimos a la búsqueda de formularios y trabajos realizados en investigaciones análogas a la nuestra, llevadas a cabo en otras regiones españolas, especialmente los presentados por Carbajo (2008; 2009), Epelde (2005), Longueira (2011), Ocaña (2006) y Reyes (2005).

Este instrumento incluía los dos tipos básicos de preguntas: de identidad del sujeto y de contenido (Giráldez, 2006), todas ellas cerradas a excepción de la última respuesta que, al ser abierta, nos ha permitido recoger observaciones y sugerencias de los participantes.

El CE-01 pertenece a los cuestionarios del tipo referido a la norma, ya que todas las preguntas son válidas y correctas, por lo que los participantes han tenido que señalar la que mejor se ajustaba a su realidad diaria (Lozano y De la Fuente, 2009). Sobre los ítems que lo configuran, éstos son de respuestas dicotómicas, del tipo SÍ-NO, y de escalas Likert, del tipo 1-Nunca, 2-Pocas veces, 3-A veces, 4-Muchas veces, 5-Siempre (escala ordinal de cinco puntos).

El CE-01 se ha estructurado en siete bloques de preguntas atendiendo a siete variables diferentes:

1. Primer bloque: Datos de identificación de sujetos y formación académica.
2. Segundo bloque: Datos generales sobre el centro de trabajo, la localidad en la que se encuentra y la situación administrativa de la plaza ocupada.
3. Tercer bloque: Datos generales sobre la práctica docente.
4. Cuarto bloque: Recursos materiales del aula y grado de adecuación de los mismos.
5. Quinto bloque: Percepción sobre la opinión que los docentes del centro tienen de la Educación Musical en Primaria.
6. Sexto bloque: Percepción sobre la opinión del resto de la comunidad educativa acerca de la Educación Musical en Primaria.
7. Séptimo bloque: Otros datos.

Con respecto a la población y a la muestra seleccionadas, optamos por utilizar un muestreo no probabilístico intencional (Cardona, 2002; Tójar y Matas, 2009), haciendo coincidir la población con la muestra.

En el momento de enviar el CE-01, nuestra Comunidad Autónoma contaba con 610 maestros de música de Primaria (según *Orden de 31/01/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos*

de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial)¹ Terminado el plazo de entrega de cuestionarios, el número de participantes ascendía a 242 (n= 242), lo que hacía a la muestra representativa de la población (véase Tabla 1).

Por otro lado, esta herramienta fue sometida a diferentes pruebas de validez y fiabilidad con las que se comprobó el grado de idoneidad de la misma con respecto a los objetivos planteados en nuestra investigación. Una vez conocidos los coeficientes de dichas pruebas, pudimos corroborar que el CE-01 reunía las cualidades esenciales que se demandan a este tipo de instrumentos.

Tabla 1. Pruebas de validez y fiabilidad a las que fue sometido el cuestionario CE-01

Instrumentos de validez y fiabilidad empleados	
Validez	Fiabilidad
Validación de caso único: Aplicación del cuestionario a una persona de confianza con las mismas características que los destinatarios de la prueba. Valoración global: 9'5 sobre 10	Poblaciones finitas: El nivel de confianza obtenido se encuentra entre el 95% y el 96%, cumpliendo con los criterios de representatividad, validez y confiabilidad necesarios que garantizan la generalización de los datos obtenidos.
Validación de expertos: Llevada a cabo por 20 profesores de las Facultades de Educación de distintas Universidades españolas. Valoración global: 9'361 sobre 10	Tamaños muestrales (paquete estadístico <i>SPSS 17.0</i>): Aplicando las tablas de Krejcie y Morgan, para una población N= 650 personas, la muestra debe ser n= 242, por lo que nuestra muestra cumple con los criterios generales de representatividad.
Aplicación piloto: Realizada por 10 docentes relacionados con la Educación Musical en Primaria y en Secundaria. Valoración global: 9'37	Alfa de Cronbach (paquete estadístico <i>SPSS 17.0</i>): 0'848 El coeficiente obtenido se sitúa dentro de los criterios generales de fiabilidad propuesto por los expertos.
Triangulación: Mediante la Técnica Delphi y el Cuestionario CE-02	Dos mitades (paquete estadístico <i>SPSS 17.0</i>): Coeficiente Spearman – Brown= 0'930 Coeficiente de Guttman= 0'929 Ambos coeficientes cumplen los criterios de fiabilidad aplicados. W de Kendall (paquete estadístico <i>SPSS 17.0</i>): El Coeficiente W de Kendall con el que se midió el grado de acuerdo y el nivel de concordancia interjueces= 0'833

¹ El *Decreto de plantillas* recoge los puestos para maestros de música de los centros públicos. Para conocer el número de especialistas en los centros privados y concertados de nuestra región, fue necesario ponerse en contacto con los equipos directivos de los mismos, mediante llamadas telefónicas, los cuales facilitaron las cifras correspondientes al personal docente que impartía la asignatura de Educación Musical en dichos centros.

NARCISO JOSÉ LÓPEZ GARCÍA. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME –LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN-HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES/ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLD CAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICH5, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

6.2. El proceso de triangulación

Atendiendo a las tipologías definidas por Rodríguez Ruiz (2005), el tipo utilizado en nuestro estudio encaja con la *triangulación metodológica intermétodos simultánea*, en la que se han aplicado métodos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo buscando, de esta manera, analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos.

Las estrategias llevadas a cabo para triangular los datos obtenidos con el CE-01 han sido: la Técnica Delphi (técnica cualitativa) y un segundo cuestionario electrónico (técnica cuantitativa), al que hemos denominado CE-02.

6.3. La Técnica Delphi

La Técnica Delphi tiene por objeto “conocer la opinión de un grupo de personas en relación a un problema, sin que éstas se reúnan físicamente” (Campoy y Gomes, 2009, p. 286), siendo su objetivo fundamental lograr un consenso fiable entre las opiniones de un grupo experto en el tema o fenómeno a estudiar.

En nuestro caso, utilizamos la variante Delphi Online agilizando, de esta forma, el proceso de envío y recepción de información entre investigador y expertos.

Con respecto a la muestra siguiendo, de nuevo, las indicaciones de Campoy y Gomes (2009), decidimos seleccionar al azar a 20 especialistas de música de los 242 que habían contestado al CE-01, 4 sujetos por provincia asegurándonos, así, el grado de conocimiento de los mismos sobre el problema de estudio y su grado de motivación e implicación personal ante el tema de estudio.

Tabla 2. Fases de realización de la Técnica Delphi

Técnica Delphi
Determinación del problema a debatir y formulación de las preguntas
Selección de la muestra
Envío de instrucciones, del calendario orientativo y del primer bloque de preguntas
Recogida y análisis de respuestas, configuración y envío del segundo bloque de preguntas
Recogida y análisis de respuestas, configuración y envío del tercer bloque de preguntas
Conclusiones e informe final
Envío del informe a los participantes junto con los agradecimientos por su colaboración

6.4. El cuestionario electrónico CE-02

Diseñado utilizando la plataforma Google Drive, el cuestionario CE-02 se remitió al profesorado de los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical de las cuatro Facultades de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha.

La estructura de esta prueba recogía las ideas principales del CE-01, concretadas en 12 preguntas cerradas a responder según el tipo de respuesta de escala de Likert, y una última pregunta abierta con la que este profesorado pudo expresar su opinión sobre el estado actual de la Educación Musical en Primaria.

Las variables de estudio propuestas en el CE-02 fueron las siguientes:

1. Valoración del hecho de que un buen número de especialistas ejerzan labores de tutor.
2. Implicación de las administraciones locales en la programación de eventos musicales para escolares.
3. Valoración de los equipamientos básicos de las aulas de música.
4. Valoración de los equipamientos TIC de las aulas de música.
5. Valoración del mobiliario básico de las aulas de música.
6. Percepción sobre la opinión de la comunidad educativa hacia la Educación Musical en Primaria.
7. Percepción sobre la opinión del resto de docentes sobre la Educación Musical en Primaria.
8. Impulso de las leyes de educación a la Educación Musical.
9. Necesidad de establecer la enseñanza obligatoria de la música en la etapa de Educación Infantil.
10. Los puestos con carácter itinerante o compartido y su influencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música.

7. Resultados

Los datos recogidos se presentan estructurados en tres grandes apartados: en el primero de ellos, se exponen los resultados acopiados mediante el CE-01; en el segundo se exponen los datos obtenidos mediante la Técnica Delphi; y, por último, se presentan los datos del CE-02.

En relación a la exposición de resultados, y conociendo que en otros trabajos de corte similar el agrupamiento de los mismos suele llevarse a cabo de acuerdo a las variables de estudio, se ha creído conveniente utilizar este formato buscando, con ello, una lectura más cómoda y ágil de los mismos.

7.1. El cuestionario CE-01: datos relevantes

En Castilla-La Mancha contamos con 770 centros de Educación Primaria, de los cuales 657 son públicos, 107 son concertados y 6 son privados. El grupo mayoritario de participantes se encuentra situado en la franja etaria correspondiente a los 31-45 años (164 personas), ha cursado sus estudios en la Universidad de Castilla-La Mancha (205 personas) y su experiencia docente como especialistas de música no supera los diez años (146 personas).

Con respecto a su situación administrativa, 158 sujetos (65%) son funcionarios de carrera, y sobre la forma de acceso a la docencia como especialistas de música, 176 personas (73%) lo hicieron con la titulación correspondiente a la Especialidad de Educación Musical. El porcentaje de maestros con estudios musicales oficiales alcanza el 82% (197 participantes), de los que 195 ya habían cursado parte de estos estudios al comienzo de la carrera de maestro.

Preguntados por sus labores en el centro, sólo 61 sujetos, de los 242 participantes, ejercen labores de tutor además de las labores correspondientes como especialistas de música y, en su gran mayoría, son docentes de centros privados o concertados.

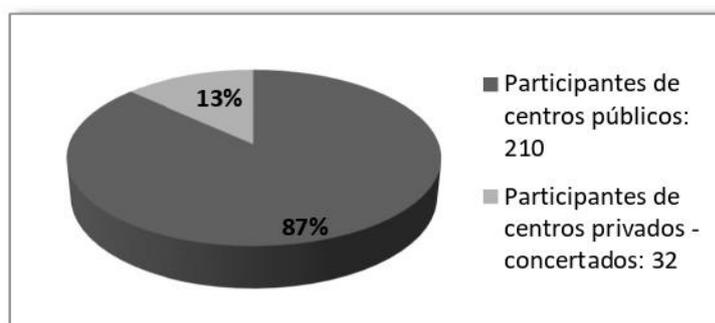


Figura 1. Número de encuestados atendiendo a la titularidad del centro en el que desempeñan su labor docente

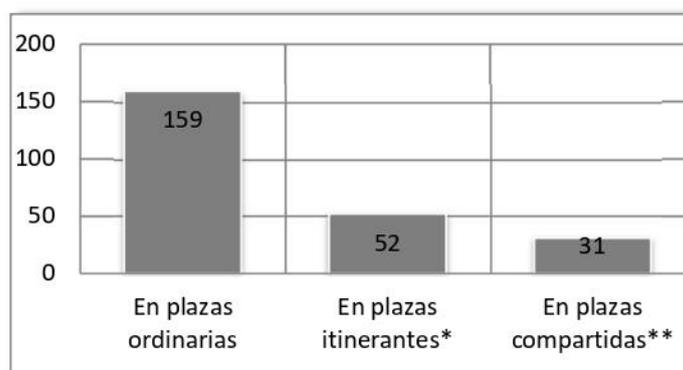


Figura 2. Número de encuestados atendiendo al perfil de la plaza en la que desempeñan su labor docente (* Varios centros de distintas localidades; ** Varios centros de la misma localidad)

Sobre el tipo de destino de los maestros que han realizado la encuesta, 168 definitivos, mientras que 53 cubren una vacante o realizan una sustitución y 13 ocupan otro tipo de destino. Existe una gran estabilidad en las plantillas de especialistas de música; en el momento de realizar la encuesta, 176 maestros afirmaban no tener intención de cambiar de destino. Sobre este asunto, diferentes expertos (Cardona, 2008; Thode, 1992; Tiana, 1993) sostienen que las condiciones laborales y la situación de inestabilidad del profesorado interino pueden incidir negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, Cardona (2008) señala que una plantilla estable estará mejor preparada para afrontar con éxito todos aquellos retos propios de la práctica docente.

Los participantes nos han informado de que las localidades castellano-manchegas programan muy pocos eventos didáctico-musicales para escolares y solo en los municipios mayores de 10.000 habitantes encontramos unos porcentajes que, si bien siguen siendo muy bajos, superan levemente los índices generales. Este dato coincide con la información proporcionada por Salazar (2009), quien señala que la escasa oferta de espectáculos de este tipo por parte de las administraciones educativas (regionales, provinciales o locales) se ve reflejada en el reducido número de músicos y artistas que se dedican a este género, complicando enormemente la tarea de acercar el hecho musical al público escolar. Además, la administración regional encargada del circuito cultural y musical (Red de Teatros de Castilla-La Mancha), no contempla ayudas ni condiciones especiales para estas compañías, obligando a los municipios a costear el 100% de los gastos de contratación de las mismas. Esto ha hecho que, en los últimos años, diferentes agrupaciones de toda España ofrezcan montajes didáctico-musicales directamente a los centros educativos castellano-manchegos, sin embargo, las dificultades económicas de éstos no están permitiendo su contratación.

Tabla 3. *Opinión de los docentes sobre el nº de eventos musicales destinados a escolares*

Eventos programados y costeados por las administraciones educativas			Eventos programados y costeados por los centros educativos		
ESCALA	Nº PARTICIPANTES	%	ESCALA	Nº PARTICIPANTES	%
Nada/Ninguno	35	14	Nada/Ninguno	117	48
Muy Pocos	108	45	Muy Pocos	98	40
Pocos/Algunos	72	30	Pocos/Algunos	21	9
Bastantes	24	10	Bastantes	5	2
Muchos	3	1	Muchos	3	1
Total	242	100	Total	242	100

Existe un alto porcentaje de docentes (46%) que no conoce a fondo la nueva estructuración curricular por competencias de la Educación Primaria. Este hecho, de especial interés y gravedad, coincide con las conclusiones alcanzadas por Monarca, Fernández-González

NARCISO JOSÉ LÓPEZ GARCÍA. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME -LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN. HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, EREVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLD CAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICH5, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

y Piedrahita (2016), Sauras (2016) y Vázquez-Cano (2016), los cuales señalan la complejidad a la que se enfrenta el profesorado en los procesos de planificación, coordinación, desarrollo y evaluación por competencias. Además, Vázquez-Cano (2016) hace hincapié en la escasa formación relacionada con este tema que se ha ofrecido al colectivo docente.

Por otro lado, los participantes afirman conocer y utilizar las teorías tradicionales sobre Educación Musical, sin embargo, las nuevas metodologías relacionadas con la creatividad, la música contemporánea y las TIC son menos conocidas y, por tanto, menos utilizadas en el aula. De hecho, si bien señalan disponer de recursos suficientes y adecuados, el uso de las TIC como herramienta de apoyo a las estrategias metodológicas no es frecuente. El 44% de los encuestados ha contestado que prácticamente no las utiliza. Estos datos se asemejan a los mostrados por Mominó, Sigalés y Meneses (2008) y Hernández (2011). Por otro lado, coincidiendo con los resultados obtenidos por Guerrero (2014) y Colás y Hernández (2014), se pone de manifiesto la falta de formación del profesorado, ya sea por el poco interés que despierta el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje o por la escasez o falta de calidad de programas de formación en TIC desarrollados por las administraciones educativas.

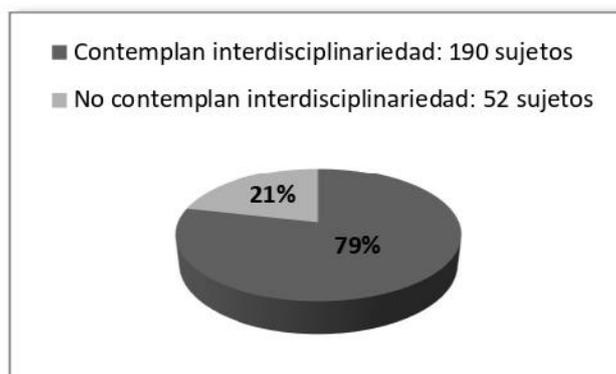


Figura 3. Número de participantes que contemplan estrategias favorecedoras de la interdisciplinariedad en sus programaciones de aula

En lo que respecta a la formación continua, los encuestados son conscientes de la importancia de la misma, sin embargo, echan en falta cursos, seminarios, talleres... específicos sobre Educación Musical.

El número de participantes que utilizan libro de texto supera al de aquellos que no lo hacen, siendo en los cursos de 3º a 6º donde se dan los porcentajes más elevados (69% de los participantes). Estos datos concuerdan con los ofrecidos por Fernández (2008), especialmente en los aspectos relacionados con el menor uso de libro de texto en los cursos 1º y 2º de Primaria y con los resultados proporcionados por Vicente (2010), en cuanto a la gran aceptación del libro de texto por parte del profesorado especialista de música en esta etapa educativa.

El 79% de los docentes encuestados (190 sujetos) tienen aula específica, aunque las condiciones acústicas de éstas, son deficientes. Por otro lado, las aulas están bien equipadas, aunque el material es viejo y cuesta mucho renovarlo. Tienen ordenador, acceso a internet y, mayoritariamente, carecen de PDI.

Existe unanimidad a la hora de señalar que el material del que disponen es adecuado, excepto en la dotación digital, que es escasa y, en algunos casos, la que hay está obsoleta.

La percepción de los docentes sobre la opinión de sus claustros hacia la Educación Musical es que tanto los equipos directivos como el resto de compañeros apoyan la enseñanza de la música y se preocupan por el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos en esta disciplina. Sin embargo, los equipos directivos no suelen ofrecer soporte económico para adquirir material nuevo para el aula.

En consonancia con los datos ofrecidos por López García (2010), los encuestados perciben aceptación y respeto de los claustros de sus centros hacia la asignatura de música, aunque estos desconocen los beneficios de la música en el desarrollo integral del niño en edad escolar. En esta misma línea, el 45% opina que sus compañeros estarían de acuerdo en aumentar el tiempo lectivo de la Educación Musical si esto fuera posible. A su vez, una amplia mayoría, el 80% considera que las familias de sus centros no apoyan lo suficiente a esta asignatura como parte importante del currículo de Primaria y se preocupan muy poco por el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música de sus hijos.

Se percibe que los alumnos disfrutan con la asignatura, pero esto no se ve reflejado en el número de alumnos que realizan actividades extraescolares relacionadas con la música.

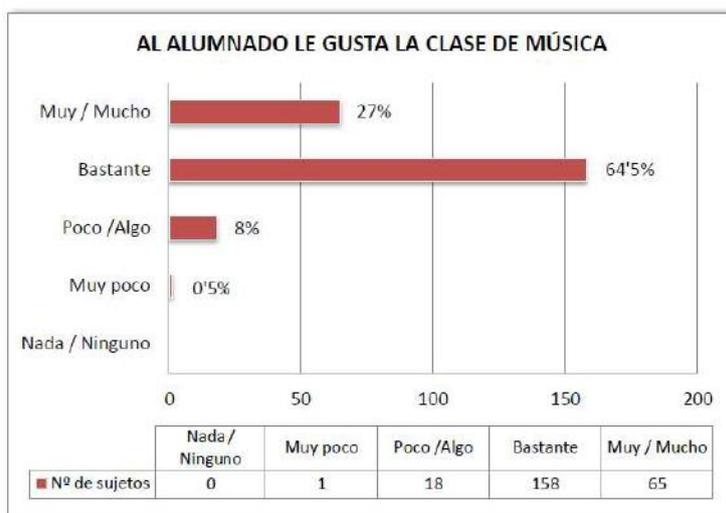


Figura 4. Percepción sobre la valoración del alumnado hacia la clase de música

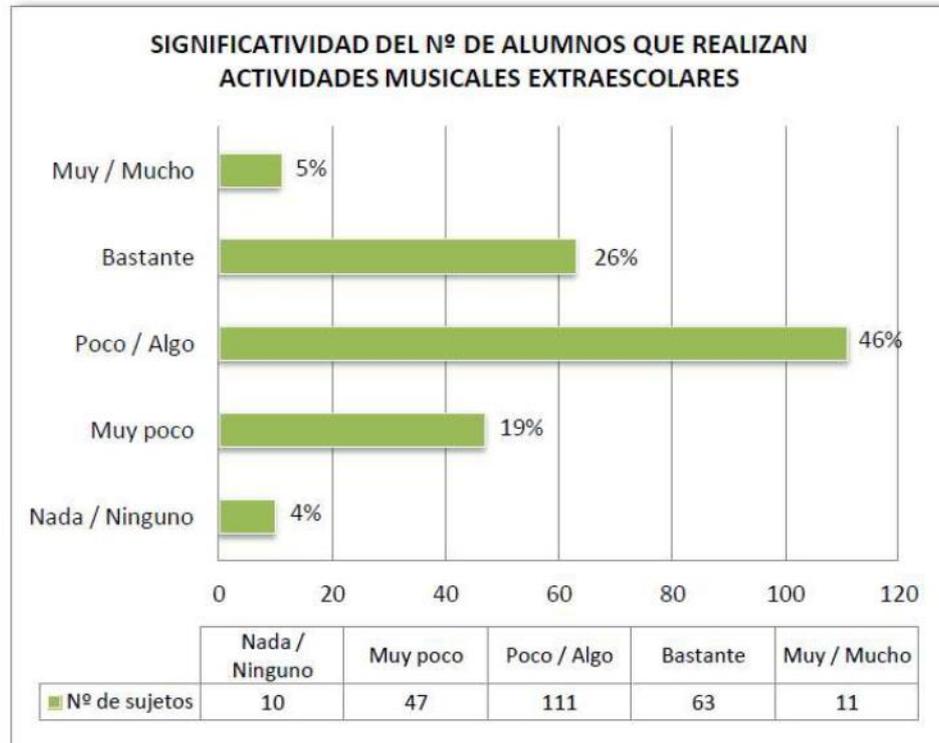


Figura 5. Significatividad del nº de alumnos que realizan actividades musicales extraescolares

La percepción de los participantes sobre el nivel de valoración y respaldo de las administraciones hacia la enseñanza de la música es que éste es muy bajo. El 97% piensa que el apoyo es poco o nulo.

Sobre si las administraciones educativas se preocupan por renovar y actualizar el material de música, el 98% señala que esta preocupación es prácticamente nula. Este colectivo echa de menos que las administraciones educativas les tenga en cuenta y que les pida opinión a la hora de modificar los currículos de esta materia. Es generalizada la opinión de que las últimas Leyes de Educación (LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE) no han sabido gestionar adecuadamente la inclusión de la enseñanza de la música en la escuela.

El 54% de los participantes, (131 sujetos) realiza actividades de formación o profesionales relacionadas con la música; aunque, en la mayoría de los casos, éstas no están vinculadas a la Educación Musical.

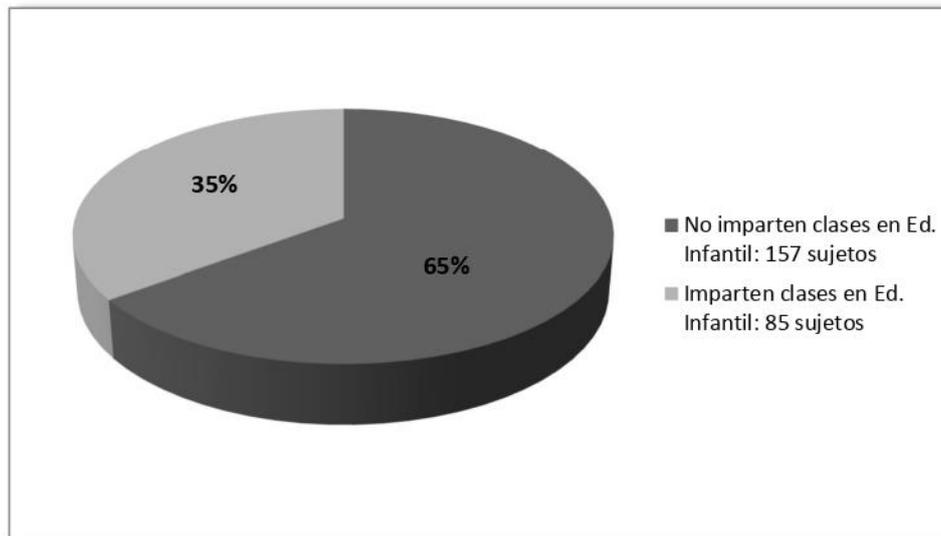


Figura 6. Número de docentes encuestados que imparten clases de música en Ed. Infantil

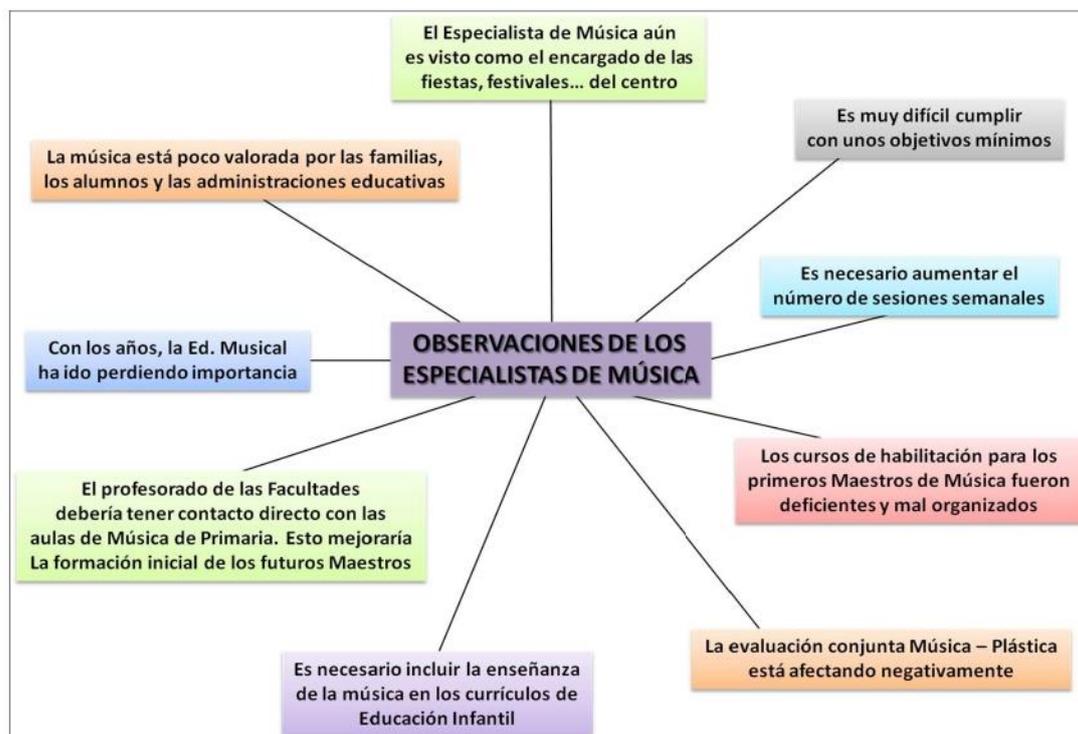


Figura 7. Observaciones recurrentes de los sujetos encuestados sobre la situación actual de la música en los centros de Primaria de Castilla – La Mancha

En relación a los niveles de dispersión obtenidos en las respuestas del tipo escala de Likert, hay que destacar que la desviación resultante ha sido muy baja (entre 0 y 0,9), por lo que las medias han aportado una descripción fiable de los datos extraídos. Sin embargo, se ha

NARCISO JOSÉ LÓPEZ GARCÍA. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME –LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN. [HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES](http://musica.rediris.es) ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, EREVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLD CAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICH, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

comprobado que las medias más elevadas (entre 1,0 y 1,6) coinciden con las cuestiones relacionadas con el grado de adecuación de los recursos materiales (mobiliario, estado del aula, dotación digital e informática) y con el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta materia. Con respecto al primer supuesto, esta situación es debida a las importantes diferencias existentes entre los centros del ámbito rural, especialmente los ubicados en poblaciones con menos de 10.000 habitantes, y aquellos que se encuentran en las capitales de las cinco provincias y en las localidades mayores de 10.000 habitantes. Por otro lado, el nivel de dispersión relacionado con el uso de las TIC en el aula se debe al alto porcentaje de mujeres que se coloca en las franjas intermedias, que supera en más de 10 puntos al número de hombres.

Tabla 4. Desviación típica y media para la variable uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música

	N	Media	Desv. típ.
uso_tic	242	3,54	1,109
N válido (según lista)	242		

Tabla 5. Porcentajes y correlación entre las variables uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música/sexo de los participantes

			uso_tic					Total
			nada	muy poco	poco/algo	bastante	mucho	
sexo hombre	Recuento		5	13	24	35	29	106
	% dentro de sexo		4,7%	12,3%	22,6%	33,0%	27,4%	100,0%
	% dentro de uso_tic		38,5%	43,3%	38,7%	39,8%	59,2%	43,8%
	% del total		2,1%	5,4%	9,9%	14,5%	12,0%	43,8%
mujer	Recuento		8	17	38	53	20	136
	% dentro de sexo		5,9%	12,5%	27,9%	39,0%	14,7%	100,0%
	% dentro de uso_tic		61,5%	56,7%	61,3%	60,2%	40,8%	56,2%
	% del total		3,3%	7,0%	15,7%	21,9%	8,3%	56,2%
Total	Recuento		13	30	62	88	49	242
	% dentro de sexo		5,4%	12,4%	25,6%	36,4%	20,2%	100,0%
	% dentro de uso_tic		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		5,4%	12,4%	25,6%	36,4%	20,2%	100,0%

7.2. La Técnica Delphi: datos relevantes

Una vez realizada la Técnica Delphi y, tras recoger, analizar y ordenar jerárquicamente las respuestas de los participantes, se extrajeron las conclusiones pertinentes, clasificadas en los cuatro bloques temáticos en los que se dividió esta técnica.

Tabla 6. Conclusiones derivadas de la Técnica Delphi

Sobre el estado actual de la Educación Musical en Primaria
La evaluación compartida Plástica – Música está perjudicando el desarrollo normalizado de esta materia
Una sesión semanal complica llevar a cabo de manera efectiva los programas y, por tanto, conseguir los objetivos mínimos establecidos
Se percibe cierto abandono por parte de las administraciones educativas hacia la enseñanza de la música en esta etapa educativa
Las condiciones actuales dificultan enormemente una mejor enseñanza musical
En la mayoría de los centros no existen los recursos espaciales y materiales adecuados a los nuevos tiempos educativos
El analfabetismo musical de la sociedad española repercute negativamente en el pleno desarrollo de esta disciplina en las escuelas
Las familias no contemplan la ed. Musical desde una posición de igualdad con respecto al resto de materias del currículo
En demasiadas ocasiones la comunidad educativa espera del especialista de música que se haga cargo de preparar diferentes actividades en forma de festivales, conciertos, fiestas escolares, etc.
Sobre los cambios que se deberían llevar a cabo para la mejora de la enseñanza de la música en Primaria
La evaluación de Plástica y Música debería ser independiente, teniendo cada materia un apartado independiente tanto en el boletín informativo como en el programa informático de gestión de los centros
Se deberían tener más en cuenta las opiniones y experiencias del profesorado
La pizarra digital y otras herramientas TIC deberían estar presentes en todas las aulas de música
Aumento de sesiones semanales, al menos en 5º y 6º cursos
Compromiso de las administraciones educativas por renovar el material deteriorado y por adaptarlo a los nuevos cambios educativos
Inclusión de la Educación Musical en la etapa de Educación Infantil
Los estudios de Magisterio deberían ofrecer una formación más completa
Creación de aulas acondicionadas y dotadas para impartir la especialidad, sin que estén en peligro según las necesidades de los centros
El profesorado de Magisterio debería estar más relacionado con la escuela Primaria, no tanto con la Secundaria y con los Conservatorios

Sería fundamental la comunicación fluida con los IES para dar continuidad a los aprendizajes del alumnado
Sobre el peso de la Educación Musical en la legislación vigente
Existe un abismo entre materias instrumentales y materias complementarias
Las Leyes posteriores a la LOGSE no han sabido gestionar adecuadamente la evolución y desarrollo de esta materia en los currículos
Las reformas legislativas deberían recoger la opinión de los profesionales en la materia: los docentes
Sobre la opinión de la comunidad educativa acerca de la Educación Musical
El analfabetismo musical de las familias perjudica enormemente a la música en las escuelas
En casa, la música no está suficientemente valorada, y los padres, en general, no están capacitados para ayudar a sus hijos
En demasiados casos, existe una despreocupación de los padres por que sus hijos lleven el material de música a clase, repasen los conocimientos que van adquiriendo o suspendan la materia
Son frecuentes los padres que justifican el poco interés que muestran sus hijos ante esta disciplina
En general, la comunidad educativa piensa que es una asignatura de relleno, sin valor pedagógico ni formativo.
Con respecto a la percepción sobre la opinión del alumnado el resultado es más favorable y, generalmente, se aprecia bastante motivación e interés

7.3. El cuestionario CE-02: datos relevantes

Diez de los profesores de las Facultades de Educación de la UCLM que han realizado el cuestionario señalan estar de acuerdo con el hecho de que el profesorado especialista de música de Primaria complete su horario ejerciendo labores de tutor.

Este profesorado percibe que el número y calidad de instrumentos musicales escolares de las aulas de música de los centros de Primaria de nuestra región no se adapta a las necesidades pedagógico-musicales actuales.

Los encuestados perciben que la opinión de la comunidad educativa sobre la Educación Musical en Primaria es buena o muy buena. Sólo tres participantes señalaron que percibían una situación negativa hacia la enseñanza de la música en las escuelas.

La mayoría de participantes, 11 personas, manifestó que la LOGSE impulsó adecuadamente la inserción de la Educación Musical en esta etapa educativa. Sin embargo, la opinión de los participantes varía significativamente con respecto a la LOE; 9 encuestados están en desacuerdo con los aspectos establecidos por esta Ley para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música en Primaria.

Por otro lado, conociendo los fuertes cambios estructurales realizados por la actual Ley de Educación (LOMCE), el 67% del profesorado encuestado (10 participantes) opina que las

modificaciones curriculares llevadas a cabo en esta materia no supondrán un retroceso en la evolución de la misma en esta etapa educativa.

Con respecto a la conveniencia de establecer la enseñanza obligatoria de la música en la etapa de Educación Infantil, el 75% (11 sujetos) estaría de acuerdo con esta premisa.

Por último, 11 encuestados opinan que las plazas itinerantes-compartidas pueden afectar negativamente en el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música en la escuela, influyendo desfavorablemente en la labor docente de los maestros especialistas.

Tabla 7. Observaciones generales realizadas por el profesorado de la UCLM

Observaciones del profesorado de la UCLM
Horario insuficiente, escaso material, poca cooperación con otras áreas y escasa formación continua del profesorado
La Educación Musical en Primaria nunca ha sido lo suficientemente adecuada a pesar de los esfuerzos que se han realizado
Una hora a la semana es absolutamente insuficiente para lograr determinados objetivos en el desarrollo de la percepción y la expresión musical
Normalmente, el especialista da clases a todos los alumnos del colegio, por lo que ve cada semana a muchos grupos sobre los que no llega a tener el conocimiento y el control necesarios
La administración ha mirado con malos ojos a la música en demasiadas ocasiones
Muchos docentes no son conscientes de la importancia de este hecho cultural en el desarrollo de los niños y no apoyan o ayudan desde otros ángulos al profesor de música
El área de Educación Artística debería ser impartida por un maestro competente en Plástica y Música. Ello permitiría al profesorado un mejor conocimiento de los diferentes grupos de alumnos y, a su vez, propiciaría abordar las enseñanzas artísticas de una forma globalizada mediante proyectos integrados de Plástica y Música.

8. Conclusiones

Tras el análisis e interpretación de los datos obtenidos, se exponen las conclusiones más significativas derivadas del proceso de investigación. Éstas recogen, en líneas generales, los aspectos más relevantes relacionados con la realidad tanto del profesorado de Educación Musical en su labor docente (particularidades, necesidades y demandas más representativas) como de la materia que imparten. Además, se exponen las inferencias más significativas derivadas del proceso de triangulación.

Este profesorado es joven, con menos de 15 años de experiencia docente en la mayoría de los casos; aunque, a priori, muy cualificado, ya que posee un importante bagaje en formación musical y la titulación específica de maestro de música. Sin embargo, coincidiendo con estudios similares (González y Fuentes, 2011; Rosa, 2015; y Vilar y Gómez, 2005, entre otros) opina que

la formación inicial estuvo más centrada en la adquisición de conocimientos académicos que de aptitudes didácticas y musicales relacionadas con la realidad del aula, provocando ciertos desajustes que en su opinión deberían ser analizados y subsanados.

Existe una gran estabilidad en las plantillas, lo que favorece tanto el desarrollo educativo-musical de los alumnos como el propio desarrollo de la materia.

Mientras que en los centros privados y concertados ejercen mayoritariamente labores de tutor, en los centros públicos no es habitual este tipo de funciones, ya sea porque se completa el horario con sesiones de apoyo o impartiendo algunas otras asignaturas distintas a la de música, o bien porque su plaza es compartida-itinerante. Este aspecto, que se desarrolla con más detenimiento en el segundo bloque de conclusiones, y sus posibles repercusiones en la práctica docente, es uno de los puntos contrastantes más llamativos surgidos del proceso de triangulación de los datos obtenidos.

Los participantes reconocen no tener un conocimiento profundo de la estructura curricular actual basada en la consecución de competencias. Esta carencia abre las puertas a investigaciones futuras que puedan aclarar, entre otros asuntos, si existe una desconexión entre la práctica docente y la legislación educativa que pueda estar afectando negativamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, los sujetos que han participado en nuestro estudio echan en falta una formación sólida sobre cómo programar y cómo evaluar atendiendo a esta nueva configuración del currículo, como pone también de manifiesto el trabajo realizado por Vázquez-Cano (2016), coincidiendo en afirmar que las tareas burocráticas se han convertido en un verdadero problema, entorpeciendo la labor de aula y restando tiempo al profesorado en las pocas sesiones que disponen para preparar sus clases.

En lo referente a infraestructuras y recursos materiales, las condiciones se adecuan y son suficientes para afrontar el marco curricular diseñado para esta materia. Sin embargo, se percibe cierto abandono por parte de las administraciones educativas a la hora de renovar el material del que se dispone, especialmente instrumentos musicales, así como en la compra de nuevos equipos adaptados a las necesidades sociales y educativas actuales. Como consecuencia más notable de lo anterior, un buen número de participantes reconoce que sus aulas se van quedando obsoletas, hasta el punto de preferir impartir sus clases en las aulas de Primaria, lo que les permite aprovechar los equipamientos TIC de estos espacios.

La incorporación de la Educación Musical en los currículos oficiales se llevó a cabo, desde un primer momento, en condiciones muy diferentes al resto de materias consideradas fundamentales. Este hecho, que no se ha subsanado con el paso de los años, ha favorecido la escasa consideración tanto de las familias como de las administraciones educativas hacia esta disciplina. Sin duda, es la percepción de este colectivo sobre la opinión de las administraciones educativas y su interés por mejorar las condiciones curriculares de la enseñanza de la música en esta etapa educativa la que genera más críticas negativas. Este colectivo docente considera que

el grado de implicación de las instituciones competentes es inexistente, lo que está perjudicando gravemente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, así como su labor docente.

Coincidiendo con los trabajos de Álvarez (2004), Comellas (2009), Martí (2008), Pastor (2008) y Schafer (2008), entre otros, en este momento podemos afirmar que las relaciones entre el profesorado especialista, las familias y las administraciones son poco estimulantes y poco colaborativas, lo que puede convertirse en una barrera que impida o frene aún más el desarrollo normal y efectivo de la enseñanza de la música en la escuela. Es prioritario por tanto replantearse el papel de cada uno de los agentes que componen la comunidad educativa ya que, como señala Gil (1994), la participación del conjunto de componentes de la comunidad educativa es clave y se convierte en una de las pocas vías que posibilitan la construcción de un tejido social capaz de solventar algunos de los problemas de aprendizaje que se suelen dar en los primeros años de escolarización.

El profesorado de los centros privados o concertados percibe una mayor aceptación de la comunidad educativa hacia la Educación Musical. Los resultados obtenidos señalan que estos docentes tienen una opinión más positiva sobre la valoración de las familias hacia la enseñanza de la música. Además, éstas parecen mostrar mayor interés hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos en esta asignatura.

Uno de los problemas más recurrentes está relacionado con la exigua dedicación horaria que se ha otorgado a esta materia, desde su incorporación obligatoria a los currículos oficiales hasta el momento actual. Por otro lado, los especialistas vienen reclamando una solución al proceso de evaluación conjunta al que se ve sometida esta disciplina, lo que ha contribuido a mantener la visión sesgada que las familias y las administraciones tienen sobre la misma. En estas dos cuestiones, los reducidos horarios y la evaluación conjunta, el profesorado encuestado vuelve a coincidir con los resultados obtenidos en un buen número de investigaciones como son los trabajos de De Benito (2012), Domínguez (2014), Montesinos (2009/2010), Ocaña (2006) y Reyes (2015), entre otros.

Desde nuestro punto de vista y en base a los datos obtenidos de las observaciones proporcionadas por los participantes en el CE-01 (Figura 7) y de la Técnica Delphi (Tabla 4), esta falta de peso específico de la música a nivel evaluativo puede ser una causa de desmotivación del profesorado y de despreocupación ante el correcto desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos, tanto de las familias como de las instituciones educativas.

Con respecto a la formación permanente, si bien una amplia mayoría de participantes tiene formación musical y, actualmente, está realizando algún tipo de actividad relacionada con la música, son muchos los que echan en falta una oferta mayor y más atractiva sobre formación en didáctica de la Educación Musical.

En relación al tratamiento que ha tenido la Educación Musical en las normas educativas, este colectivo piensa que, hasta la fecha, ninguna ley de Educación posterior a la LOGSE ha garantizado el desarrollo efectivo de la enseñanza de la música a lo largo de los años, haciendo

renacer una y otra vez el temor de que se reduzca su espacio por razones políticas y/o económicas. Una vez más, la opinión de los participantes converge con los datos aportados por otros expertos como De Benito (2012), Pastor (2004), Pliego (2008) y Roche (2010), en relación a la LOGSE, Ocaña (2006) y Reyes (2005), en relación a la LOCE y a la LOE y Domínguez (2014), que aporta interesantes datos sobre la situación actual de la Educación Musical en el contexto educativo de la LOMCE.

La percepción generalizada de los maestros de música de las escuelas castellano-manchegas es que los ámbitos institucional y legislativo no han sabido ofrecer, hasta la fecha, mecanismos que respondan a las demandas y necesidades planteadas desde el ámbito experiencial de la realidad del aula. Además, las administraciones educativas han desarrollado constantes cambios en la normativa sin tener en cuenta la opinión de este colectivo, lo que está provocando desmotivación e indiferencia de este profesorado ante las diferentes reformas educativas que se vienen sucediendo con demasiada frecuencia.

Por otro lado, la triangulación metodológica utilizada en esta investigación ha proporcionado dos interpretaciones diferentes de los resultados obtenidos. Por un lado, el CE-01 y la Técnica Delphi han arrojado información redundante cumpliéndose así una de las principales finalidades de los procesos de triangulación, consistente en esclarecer y verificar aspectos significativos del estudio (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Por otro lado, los cuestionarios CE-01 y CE-02 han ofrecido una serie de datos contrastantes especialmente interesantes. Este hecho, en contra de lo que podría parecer y teniendo en cuenta, de nuevo, las palabras de Okuda y Gómez-Restrepo (2005), han enriquecido sobremanera este estudio y han brindado la oportunidad de vislumbrar vías de investigación futuras.

Teniendo en cuenta que el CE-01 lo han cumplimentado los maestros de música de los centros de Primaria de Castilla-La Mancha y el CE-02 el Profesorado de los Departamentos de Expresión Musical de las cuatro Facultades de Educación de la UCLM, se ha observado que en algunos temas se da una perspectiva diferente entre la realidad del aula y los procesos de formación inicial y en la percepción de cada uno de estos colectivos con respecto a cuatro temas fundamentales:

1. La realización de labores de tutor por parte del especialista de música: mientras que los maestros están en desacuerdo y demandan más sesiones de Educación Musical en cada grupo-curso y más tiempo para la preparación de sus clases, el profesorado de la UCLM está bastante de acuerdo en que los maestros ejerzan este tipo de funciones, lo que da pie a pensar que el profesorado de las Facultades de Educación ve más apropiado que un maestro de música ejerza ambas labores en el mismo centro a que tenga que ocupar una plaza compartida-itinerante, lo que desde su punto de vista perjudica los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música.
2. Las dotaciones de las aulas, especialmente las de instrumentos Orff: los especialistas valoran positivamente tanto el grado de adecuación de las mismas como su estado actual. Sin embargo, son conscientes de que el contexto educativo en estos momentos

está demandando la inclusión de otro tipo de materiales. Por su parte, el profesorado de la UCLM no es tan positivo en su valoración y echa en falta materiales acordes a las tendencias más actuales de este campo de conocimiento.

3. El impulso de la LOGSE a la Educación Musical: El colectivo de docentes de la UCLM tiene una valoración muy positiva con respecto a este tema. Contrariamente, la postura de los especialistas no es tan favorable, existiendo un alto porcentaje de docentes de Primaria que opina que el impulso a la enseñanza de la música no fue todo lo positivo que se esperaba.
4. La opinión de la comunidad educativa sobre la Educación Musical en Primaria: la desfavorable percepción de los especialistas sobre la valoración de su asignatura por parte de la comunidad educativa (especialmente de las familias y administraciones educativas) no es compartida por el profesorado de la UCLM, que percibe que esta disciplina está bien considerada.

Esta situación, en la misma línea de los trabajos de González y Fuentes (2011), Rosa (2015) y Vilar y Gómez (2005), induce a pensar que falta un contacto directo más profundo entre la universidad y el aula de Primaria, y que este contacto proporcionaría a las facultades de Educación una visión más real y necesaria para planificar sus programas y planes de estudios.

Una vez conocidos, analizados y expuestos los resultados obtenidos, estamos en condiciones de afirmar que se han resuelto los interrogantes planteados para esta investigación y que se ha cumplido con el Objetivo General de la misma. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer y que, en el contexto actual, la Educación Musical en Castilla-La Mancha y, por extensión, en el resto del territorio nacional, necesita someterse a un proceso de reflexión profunda con el que dar una respuesta firme y clarificadora tanto a nivel laboral – profesional como a nivel curricular. Para ello, es imprescindible un compromiso firme de las instituciones educativas de contar con las experiencias de los propios profesionales de la Educación Musical. Sólo de esta forma se podrán sentar las bases para configurar un currículo que tome en consideración la importancia de la música en el desarrollo de las capacidades y competencias clave de los niños en edad escolar.

La investigación educativa está sometida a una serie de parámetros que, por el dinamismo propio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por el advenimiento de cambios sociales, políticos, legislativos, pueden verse alterados de tal forma que se produzcan modificaciones en el contexto educativo a estudio una vez comenzado el proceso de investigación. En este caso, una de las limitaciones más importantes encontradas fue la publicación y puesta en marcha de una nueva Ley de Educación, la LOMCE, coincidiendo con las últimas fases del trabajo. Ésta ha modificado profundamente la estructura curricular de la enseñanza primaria y, especialmente, la configuración de la enseñanza de la música en esta etapa educativa, que ha dejado de ser una materia obligatoria. Esto obligó a modificar las herramientas de recogida de datos. Aun así, el CE-01 y la Técnica Delphi no recogen en profundidad la opinión de los especialistas de música de esta Comunidad Autónoma sobre este nuevo panorama educativo-musical.

Otra limitación encontrada está relacionada con el acceso a la población a la que iba dirigido el CE-01. El hecho de contar con intermediarios -los equipos directivos de los centros públicos, privados y concertados- ha ralentizado demasiado el proceso de recogida de datos y ha dificultado el proceso de información, realización y devolución de los cuestionarios electrónicos destinados a los maestros de música, especialmente en los centros privados y concertados.

Además, la cantidad de información recogida, la naturaleza cualitativa de un buen número de respuestas y la realización de los análisis generales y correlacionales, ha forzado a dedicar un tiempo extra al programado para estas funciones. La falta de investigaciones similares llevadas a cabo en Castilla-La Mancha ha obligado a realizar una búsqueda de publicaciones análogas elaboradas en otras Comunidades Autónomas.

Por último, queda señalar la limitación de la muestra utilizada debido a la localización geográfica de la investigación. El hecho de centrarla en el colectivo de especialistas de música de los centros de Primaria de Castilla-La Mancha, si bien ha permitido dar respuesta a los interrogantes planteados y cumplir con los objetivos propuestos, es probable que adolezca de validez externa con la que poder realizar predicciones en el resto del colectivo del ámbito del territorio español, aunque hayan quedado comprobadas las semejanzas con trabajos análogos.

Con respecto a las perspectivas de futuro, se parte desde el convencimiento de que esta investigación supone un primer acercamiento a los ámbitos laboral y educacional de los maestros de música castellano-manchegos. Además, hay que considerar que los resultados obtenidos abren nuevos interrogantes que marcan posibles líneas de investigación futuras relacionadas con la formación inicial del profesorado, con la nueva estructura curricular implantada por la LOMCE, con las necesidades formativas del profesorado en activo o con la realización de estudios comparativos entre Comunidades Autónomas que proporcionen una visión general sobre la enseñanza de la música en las escuelas españolas, entre otros asuntos.

Para terminar, es importante reiterar que con este estudio se ha querido dar voz y protagonismo a los responsables directos de la Educación Musical en los colegios de Primaria castellano-manchegos, ya que legislar sin contar con la opinión de los docentes aleja, cada vez más, la norma de la realidad educativa. Solo superando este lastre será más fácil definir currículos de calidad que respeten tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como el trabajo y la identidad de los profesionales.

Referencias

Álvarez, J. L. (2004). Escuela, familia y comunidad educativa. En M. M. Del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de Educación* (pp. 131-154). Madrid: Biblioteca Nueva.

Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/wpcontent/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf>

Andreu, M. y Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202.

Campoy, T.J. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 275-302). Madrid: EOS.

Carbajo, C. (2008). Autopercepción de competencias musicales en el docente de música de primaria. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 143-151). Madrid: Enclave Creativa.

Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.

Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Cardona, J. (2008). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres.

Castañer, M. Camerino, O. y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36.

Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Marín, G. Fernández, J. Blanco y M.M. Palarea (Coords.), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99-116). Madrid: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.

Colás, P. y Hernández, G. (2014). Incidencia de la formación del profesorado en sus creencias sobre el valor de las TIC en la enseñanza de la Música. *Educatio Siglo XXI*, 3 (32), 51-74.

- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- De Benito, L. A. (2012). ¿Para qué? En A. Álamo y E. Molina (Eds.), *Actas del II Congreso CEIMUS de Educación e Investigación Musical. Innovación, motivación y creatividad en la enseñanza musical* (pp. 368-373). Madrid: Enclave Creativa.
- De Moya, M. V. (2006). Por qué es imprescindible la educación musical. *Idea. La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4 (2), 256-259.
- De Moya, M. V., Bravo, R. y García, F. J. (2008). Análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio (educación musical). En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 76-88). Madrid: Enclave Creativa.
- Domínguez, M. A. (2014). La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón. *Fórum Aragón*, 12, 50-52.
- Epelde, A. (2005). *Implicaciones de la música en el currículum de educación primaria y en la formación inicial del Maestro especialista de educación musical. Un estudio cualitativo-cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Fernández, F. (2008). Obstáculos percibidos por el profesorado de educación musical en los libros de texto. *Investigación en la escuela*, 65, 49-58.
- Gil, F. (1994). Investigando las relaciones familia-escuela: la participación de los padres en el centro. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 6, 67-76.
- Gil, P., Perona, J. M., Andrés, E. y Hernández, J. R. (2001). Los intereses curriculares de los alumnos/as y de los padres/madres de educación primaria y secundaria obligatoria: especial consideración por el área de educación física. *Ensayos*, 16, 183-205.
- Giráldez, A. (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. En M. Díaz Gómez (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 117-155). Madrid: Enclave Creativa.
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Guerrero, J. L. (2014). Evaluando actitudes y usos de las TIC de profesorado de música de educación secundaria. *Revista Internacional de Educación Musical*, 2, 10-23.
- Hernández, J. R. (2011). *Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las TIC sobre el aprendizaje de la música en educación primaria*. Alicante: Universidad de Alicante.

Latorre, A., Rincón, D. y Amal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

López García, N. J. (2010). Percepción, conocimiento y opinión de la comunidad educativa sobre la educación musical en primaria. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical* (pp. 170-177). Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.

López García, N. J. (2015). *Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los centros de Primaria de Castilla-La Mancha*. Málaga: Universidad de Málaga.

Lozano, L. M. y De la Fuente, E. I. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-276). Madrid: EOS.

Malbrán, S. (2006). La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. En M. Díaz Gómez (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 32-59). Madrid: Enclave Creativa.

Martí, L. (2008). Familia y escuela ¿Se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 46-51.

Mominó, J. M., Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.

Monarca, H., Fernández-González, N. y Piedrahita, C. (2016). ¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 197-212.

Montesinos, R. M. (2009/2010). *El maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Morales, A. (2008). La formación musical en los Maestros para la etapa de educación primaria en la LOGSE y en la LOE. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 25-38). Madrid: Enclave Creativa.

Ocaña, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1 (34), 118-124.

NARCISO JOSÉ LÓPEZ GARCÍA. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME -LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN-HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES/ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, EREVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICH5, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

Pastor, P. (2004). Las marías. www.marchitopensil.boe.es. *Revista Electrónica de LEEME*, 14. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/pastor04.pdf>

Pastor, J. J. (2008). La didáctica de la música: oportunidades para una investigación coordinada. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical* (pp. 464-472). Madrid: Enclave Creativa.

Pliego, V. (2008). *La educación musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*. Madrid: Musicalis.

Reyes, M. L. (2005). *La música en educación primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (14), 67-81.

Roche, E. (2010). *El secreto es la pasión. Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona: Clivis.

Rodríguez Fernández, S., Gallardo, M. A., Ruiz, F. y Olmos, M. C. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades. Campus de Melilla.

Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

Rosa, F. C. (2015). *La formación musical del futuro profesorado de Educación Primaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de La Coruña.

Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 425-445). Madrid: Dykinson.

Salazar, A. (2009). Evolución de la producción de espectáculos de didáctica musical en Andalucía. Situación de su distribución actual y dos propuestas. *Papeles del festival de música española de Cádiz. Revista Anual*, 4, 123-135.

Sauras, P. (2016). Complejidad de la aplicación de la LOMCE. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 145-162.

Schafer, M. (2008). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos.

- Serrano, J. A., Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los Maestros de Primaria. *Revista de Educación*, 344, 533-555.
- Sevillano, M. L. y Fuero, R. (2013). Formación inicial del profesorado en TICS: un análisis de Castilla – La Mancha. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3 (17), 152-183.
- Thode, M. L. (1992). Problemas específicos del colectivo de profesores interinos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 117-135.
- Tiana, A. (1993). Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 3 (45), 283-294.
- Tójar, J. C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 127-152). Madrid: EOS.
- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 3 (27), 1061-1083.
- Vicente, G. (2010). El libro de texto en educación musical. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (3), 30-35.
- Vilar, M. y Gómez, I. (2005). De la formación a la práctica: metodología para la evaluación de la formación de maestros de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 175-196.

Conocimiento acerca de las estrategias de práctica instrumental al inicio del Grado Superior de Música

Knowledge about the instrumental practice strategies at the beginning of the Bachelor of Music Degree

Silvia Tripiana Muñoz
silvtn@hotmail.com

Conservatorio Superior de Música de Aragón

doi: 10.7203/LEEME.39.9949

Recibido: 6-3-17 Aceptado: 3-5-17. Contacto y correspondencia:
Conservatorio Superior de Música de Aragón. Vía de la Hispanidad, 2. 50009 Zaragoza

Resumen

Cabe pensar que un estudiante de instrumento que accede al Grado Superior de Música, tras aproximadamente 10 años de formación, debe tener una práctica efectiva y, por tanto, un manejo adecuado de numerosas estrategias. En este sentido, el estudio se planteó con objeto de conocer el estado de conocimientos previos de los estudiantes que ingresan al Conservatorio Superior de Música de Aragón con respecto a diversas estrategias de práctica instrumental (p. ej., práctica mental, alta concentración, escucha autocrítica, práctica segmentada...) de eficacia avalada por investigaciones previas y/o la experiencia profesional de grandes intérpretes. El estudio de carácter descriptivo presenta una metodología de carácter cualitativo. Se llevó a cabo un cuestionario y una entrevista personal a 28 estudiantes con una posterior triangulación de los resultados obtenidos. Los resultados evidencian que, de media, tan sólo el 38.89% de los estudiantes conocían y manejaban las estrategias de práctica instrumental propuestas antes de su participación. De modo que, los contenidos del programa didáctico implementado eran, en general, desconocidos, sobre todo para los instrumentistas de viento-metal. En resumen, los hallazgos obtenidos alertan acerca de la necesidad de formar a los estudiantes de Grado Superior en la práctica estratégica con objeto de optimizar su estudio individual.

Palabras clave: Estrategias de Práctica Instrumental, Estudio Individual, Instrumento, Formación Superior

Abstract

One would imagine that an instrumental student who embarks on the pursuit of a Bachelor of Music degree, after approximately 10 years of education, should have an effective practice routine and, therefore, an adequate management of numerous strategies. Along these lines, this study was designed, in order to corroborate the state of previous knowledge of new students of the Music Conservatory of Aragón with respect to various strategies of instrumental practice (e.g., mental practice, high concentration, self-critical audiation, and segmented practice) of effectiveness endorsed by previous research and / or professional experience of Great interpreters. The descriptive study presents a qualitative methodology. Twenty-eight students have done the questionnaire and the personal interview, all followed by a triangulation of data. The results show that, on average, only 38.89% of the students knew and managed the proposed practice strategies before their participation. Thus, the contents of the implemented didactic program were, generally unknown, especially among brass players. In summary, the findings obtained warn of the need to train postsecondary students in the strategic practice capabilities, in order to optimize their individual study.

Key words: Instrumental Practice Strategies, Individual Practice, Instrument, Higher Education.

1. Introducción

Uno de los retos más apasionantes para los docentes e investigadores musicales consiste en hallar estrategias de ayuda para que los intérpretes puedan satisfacer sus demandas físicas y mentales de modo eficiente y eficaz. En definitiva, buscar estrategias de práctica instrumental entendidas como:

[...] aquellos pensamientos y comportamientos que, de forma consciente e intencional, guían al intérprete durante la práctica deliberada de su instrumento e intervienen en el modo en el que selecciona, organiza, procesa, integra y ejecuta sus conocimientos y habilidades musicales; en su estado emocional; y/o en su motivación; con el propósito de adquirir, almacenar y posteriormente poder reproducir resultados instrumentales, a su juicio, positivos y en el menor tiempo de consecución posible. (Tripiana, 2012:66)

Reid (2006) manifiesta que, a pesar de la naturaleza subjetiva de la interpretación, existen recursos específicos o estrategias gracias a las cuales los instrumentistas pueden desarrollar sus habilidades y mejorar su práctica. Para llegar a esta conclusión, observa que una característica que comparten los métodos de los intérpretes más experimentados es el enfoque sistemático del aprendizaje musical. Dicho enfoque implica una conciencia firme hacia los objetivos de la práctica instrumental; así como, la habilidad de manejar estrategias eficaces que permitan lograr los fines musicales previamente planteados.

El presente proyecto tuvo su origen en diversos interrogantes que fueron surgiendo en la práctica docente. De modo que, las cuestiones de investigación son:

- Los estudiantes de instrumento que ingresan en el Grado Superior de Música, ¿conocen las estrategias de práctica instrumental de acreditada eficacia usadas por los intérpretes profesionales?
- ¿Utilizan dichas estrategias durante su práctica instrumental habitual?
- ¿Existen diferencias en cuanto al conocimiento de las mismas en función de la especialidad instrumental?

En definitiva, el intento de dar respuesta a las cuestiones planteadas no es más que el punto de partida para dar visibilidad a la existencia o no de unos conocimientos sólidamente fundamentados, que orienten al instrumentista durante su práctica y le faciliten la experiencia de progreso en la obtención de resultados musicales óptimos.

2. Revisión teórica

Por varias razones metodológicas y tecnológicas, el progreso con respecto a las estrategias de práctica instrumental ha sido, según Dunsby (1995), muy lento en comparación con otras disciplinas. De todos modos, según Williamon (2004), cada vez son más los investigadores que están forjando colaboraciones interdisciplinarias y generando métodos innovadores para la investigación de cómo la interpretación musical excepcional se puede llevar a cabo.

Con respecto a la práctica instrumental, Sloboda, Davidson, Howe y Moore (1996) evidencian que, así como el tiempo de estudio varía en las diferentes etapas de la vida de los músicos, estos tienden a desarrollar estrategias útiles relativamente tarde. Harnischmacher (1997) llega todavía más lejos al describir cuatro fases de desarrollo de las mismas:

- Durante la primera etapa o *fase de actividad* (8 a 10 años), señala que la práctica se distingue por el componente lúdico como una forma autogenerada de acción.
- En la etapa de *adopción* (11 a 12 años), el sujeto adopta una ética de trabajo impuesta desde el exterior y comienza a reflexionar sobre la causalidad y la orientación hacia una meta de la práctica instrumental.
- Durante la etapa de *asimilación* (13 a 14 años), el estudio musical se convierte en una tarea integrada en su programación diaria.
- En la fase de *identificación* (15 a 18 años), el estudiante considera la propia orientación de su práctica y el aumento de la calidad y la economía de la misma adoptan un papel más relevante.

En 1988, Gruson observó y analizó el comportamiento de los estudiantes de Piano durante la práctica por medio de una entrevista con la que pretendía evidenciar el conocimiento sobre la misma en función de su experiencia musical. Según sus resultados, los músicos más experimentados fueron capaces de conceptualizar su comportamiento en el estudio de una manera más diferenciada y abstracta. Se describieron más estrategias de práctica instrumental y resultaron ser más complejas cognitivamente.

Otro estudio exploratorio (Byo y Cassidy, 2008), recogió información acerca de estudiantes de diversas especialidades instrumentales y reveló gran variedad de estrategias que decían emplear durante su estudio: tocar lento, efectuar cambios, aislar dificultades, usar metrónomo, efectuar comentarios generales, repetir fragmentos, analizar música, memorizar, grabarse, estudiar escalas... Los participantes practicaron durante 50 minutos y, lo realmente interesante fue que, al visualizar las grabaciones aparecieron estrategias que no habían sido detalladas durante la recopilación de datos previa como silbar, cantar, tocar solo con la

embocadura, añadir palabras a la melodía o al ritmo, mover los dedos, usar un espejo... De modo que, mientras los participantes explicaban en la entrevista estrategias muy conocidas en el ámbito instrumental, ellos realmente usaban otras muy diferentes en su práctica habitual o al menos eso fue lo que se observó en las grabaciones.

Varios estudios declaran que los intérpretes de música poseen un conocimiento limitado de estrategias específicas de práctica y, al mismo tiempo, evidencian la existencia de diferencias considerables entre principiantes, instrumentistas novatos e instrumentistas expertos (Hallam, 2001; Pitts, Davidson, y McPherson, 2002; Renwick y McPherson, 2002). Según Jørgensen (2004), el desarrollo de un repertorio de estrategias de práctica y la adquisición de conocimientos acerca de las mismas y de sus funciones cognitivas propias es uno de los objetivos más importantes para cualquier instrumentista interesado en el ejercicio docente.

Finalmente, tras la oportuna revisión teórica, se presentan los objetivos que persigue el presente estudio. Son los siguientes:

- Evidenciar si los participantes poseían un conocimiento previo acerca de cada una de las 21 estrategias de práctica instrumental de acreditada eficacia que se presentan en el estudio.
- Describir la existencia de diferencias, con respecto al objetivo anterior, en función de la familia instrumental analizada.

3. Método

El objeto del presente trabajo era evidenciar los conocimientos previos de los estudiantes de Grado Superior con respecto a 21 estrategias de práctica instrumental de eficacia avalada por grandes figuras de la docencia, testimonios de grandes intérpretes y/o recientes estudios. Para ello, la investigación de carácter descriptivo presenta un diseño de carácter cualitativo en la que las técnicas de recogida de datos han sido el cuestionario y la entrevista personal.

3.1 Muestra

En la Tabla 1, se presentan los agentes implicados en la investigación. Son 28 estudiantes del Conservatorio Superior de Música de Aragón seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado para verificar que todas las franjas de interés, es decir, que las diversas especialidades instrumentales estuvieran representadas adecuadamente en la muestra.

Tabla 1. *Distribución de instrumentistas participantes*

	Hombres	Mujeres
Primer curso	11	4
Segundo curso	6	7
Total	17	11

Los estudiantes fueron invitados a participar en esta investigación y mostraron su conformidad por medio de la firma de un consentimiento informado en el que quedaba reflejada la justificación, objetivos, beneficios, procedimientos, dificultades asociadas y todas las aclaraciones pertinentes acerca del estudio.

3.2 Diseño

La investigación se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se efectuó un exhaustivo análisis documental para hallar estrategias de práctica instrumental de eficacia avalada. En segundo lugar, se elaboró un programa didáctico acerca de las mismas. Por último, se implementó dicho programa con 28 estudiantes de Grado Superior.

3.2.1 Búsqueda de estrategias de práctica instrumental

En la primera de ellas, se establecieron las bases para elaborar un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental. El propósito era hallar propuestas avaladas en su eficacia por grandes figuras de la docencia, el testimonio de grandes intérpretes y recientes investigaciones. Después de una exhaustiva revisión documental, se identificaron 21 estrategias de práctica instrumental que, tras su conveniente diseño, se constituyeron en el eje principal del programa didáctico. A continuación, en la Tabla 2, se describe brevemente cada una de ellas, así como, los autores que avalan su eficacia:

Tabla 2. *Estrategias de práctica instrumental identificadas*

Estrategia de práctica	Autores
1-Práctica fragmentada. Conjunto de pensamientos o pautas de conducta planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la división de lo complejo y de la obtención de pequeños dominios parciales previos al	Bloomfield-Zeisler, 1913; Bunting, 1999; Burwell y Shipton, 2013; Calvo-Manzano, 1987; Capistrán, 2017; Carlevaro, 2000; Casas, 2013; Chafin y Imreh, 2001; Chaffin y Lemieux, 2004; Chaffin, Lisboa, Logan y Begosh, 2010; Coso, 1992; Coyle, 2009; Gabriellson, 2003; Galamian, 1998; Ginsborg, 2004; Gruson, 1988;

dominio completo, dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.	Hallam, 2004; Hinsom, 1995; Jørgensen, 2004; Miklaszewski, 1989; Miller, 1956; Mishra, 2005; Neuhaus, 1987; Reid, 2006; Rosenbaum, Kenny y Derr, 1983; Williamon y Valentine, 2000, 2002.
2-Practicar con máxima concentración durante la ejecución instrumental, es decir, manteniendo una conciencia constante sobre un tema específico excluyendo momentáneamente otras cuestiones.	Ballesteros, 2004; Barrie, 2007; Bauer, 1913; Burwell y Shipton, 2013; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chaffin y Lemieux, 2004; Connolly y Williamon, 2004; Coso, 1992; Csikszentmihalyi, 1990; Derbez, 2015; Foldes, 1992; Galamian, 1998; García-Rico, 2009; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Klöppel, 2005; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Pascuali y Príncipe, 1982; Ramos, 1981; Reid, 2006; Sauer, 1913.
3-Adecuación ergonómica, funcionamiento cómodo y natural del cuerpo del instrumentista por medio del movimiento natural, la economía motriz con máximo rendimiento y mínimo esfuerzo, la influencia de la gravedad, integrando la respiración y buscando el apoyo para obtener seguridad.	Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Bachmann, 1998; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Boehm, 1847; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987, 2008; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Coso, 1992; Dalia y Pozo, 2006; Davidson, 1993; Derbez, 2015; Fujisawa, Iwami, Kinou y Miura, 2009; Galamian, 1998; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Kenny y Ackermann, 2015; Klöppel, 2005; Manresa, 2006; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Narejos, 2000; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Palmer, Carter, Koopmans y Loehr, 2007; Parncutt y Troup, 2002; Pascuali y Príncipe, 1982; Ramos, 1981; Rosset-Llobet, 2000; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Sánchez, 2006; Stravinsky, 1977; Sauer, 1913; Todd, 1995; Vila, 2007; Vines, Krumhansl, Wanderley y Levitin, 2006; Wanderley, 2002; Willems, 1994.
4-Manejo de mensajes constructivos de auto-orientación que plantean objetivos durante el estudio, sirven de auto-guía por medio de mensajes de advertencia, de apoyo o de recuerdo y efectúan una retroalimentación informativa evaluando los resultados o la sesión de práctica.	Barry, 1990; Barry y Hallam, 2002; Burwell y Shipton, 2013; Capistrán, 2017; Chaffin, Imreh y Crawford, 2002; Chaffin y Lemieux, 2004; Coso, 1992; Coyle, 2009; Cremaschi, 2012; Daniel, 2001; Derbez, 2015; Foldes, 1992; García-Rico, 2009; Gordon, 2003; Hallam, 1995; Hoppenot, 2000; Jørgensen, 2004; Jorquera, 2002; Liertz, 2002; Kurtz, 2007; Neuhaus, 1987; Reid, 2006; Weaver, 2005; Wilson y Roland, 2002; Wulf y Mornell, 2008.
5-Escucha autocrítica, es decir, percepción auditiva atenta y objetiva, dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación. El instrumentista ha de percibir cómo cada sonido resuena en el espacio exterior, efectuando una adecuada autocrítica y siendo ayudado por grabaciones audiovisuales.	Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Barrie, 2007; Barry y Hallam, 2002; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Burwell y Shipton, 2013; Calvo-Manzano, 1987; Capistrán, 2017; Carlevaro, 2000; Casas, 2013; Chaffin y Lemieux, 2004; Coso, 1992; Coyle, 2009; Cremaschi, 2012; Daniel, 2001; Eguilaz, 2009; Emond, Vinson, Singer, Barfurth y Brooks, 2006; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Herrera y Cremades, 2014; Hoppenot, 2000; Manresa, 2006; Neuhaus, 1987; Pascuali y Príncipe, 1982; Pertzborn, Coimbra, Hallam y Braga, 2009; Pfordresher, 2006; Pozo, Bautista y Torrado, 2008.
6-Lectura precisa tocando con corrección desde la primera vez, aislando la dificultad, analizando su naturaleza y asumiendo un margen de aceptabilidad sin obsesionarse con la perfección.	Arizcuren, 1985; Bloomfield-Zeisler, 1913; Blum, 2000; Boehm, 1847; Brodsky, 2006; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Colomer, 1990; Coso, 1992; Coyle, 2009; Dalia y Pozo, 2006; Dobson, 2010; 1992; Galamian, 1998; García-Rico, 2009; Goebel y Palmer, 2008; Gordon, 2003; Gruson, 1988; Hallam, 1995; Jørgensen, 2004; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Palmer y Drake, 1997; Pascuali y Príncipe, 1982; Ramos, 1981; Reid, 2006; Ruiz, Jabusch y Altenmüller, 2009; Stravinsky, 1977.
7-Práctica indirecta alterando el tempo de la interpretación, generando nuevos problemas por	Altenmüller y Gruhn, 2002; Arizcuren, 1985; Ballesteros, 2004; Barrie, 2007; Barry y McArthur, 1994; Bengtsson,

resolver (propuestas de ejercicios técnicos acerca del fragmento musical a trabajar) y acrecentando la dificultad.	Nagy, Skare, Forsman, Forsberg y Ullén; 2005; Bloomfield-Zeisler, 1913; Blum, 2000; Bruser, 1997; Burwell y Shipton, 2013; Calvo-Manzano, 1987; Capistrán, 2017; Colomer, 1990; Coyle, 2009; Eguilaz, 2009; Fields, 2006, 2008; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gruson, 1988; Hallam, 2004; Barry y McArthur, 1994; Hinsom, 1995; Hoppenot, 2000; Jørgensen, 2004; Mechner, 1995; Miklaszewski, 1989; Neuhaus, 1987; Palmer y Drake, 1997; Parncutt y Troup, 2002; Ramos, 1981; Reid, 2006.
8-Adaptación al límite técnico-interpretativo actual, es decir, no pretender más de lo que en el momento presente el instrumentista es capaz de hacer, adaptándose a su techo técnico-interpretativo.	Bruser, 1997; Dalia y Pozo, 2006; Foldes, 1992; Hoppenot, 2000; Kenny y Ackermann, 2015; Pachmann, 1913; Pascuali y Príncipe, 1982; Schelling, 1913; Stoerber y Eismann, 2007; Zarza-Alzugaray, Casanova-López, y Robles-Rubio, 2016)
9-Práctica del detalle que consiste en trabajar en profundidad la calidad del sonido puntual (calidad en cada nota o acorde), prestar máxima atención a los detalles que tienen lugar a lo largo de una frase musical (calidad en motivos musicales). Y, por último, trabajar minuciosamente el conjunto de la obra o sección completa esperando la crítica (calidad a gran escala).	Artaud, 1991; Blum, 2000; Boehm, 1847; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Foldes, 1992; Galamian, 1998; García-Rico, 2009; Gordon, 2003; Manresa, 2006; Mitchell y MacDonald, 2009; Neuhaus, 1987; Pachmann, 1913; Pascuali y Príncipe, 1982; Sánchez, 2006.
10-Práctica técnica, es decir, buscar el equilibrio entre la práctica constructiva y la práctica interpretativa, así como manejar la técnica al servicio de la música.	Arizcuren, 1985; Barrie, 2007; Bauer, 1913; Blum, 2000; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chaffin, Imreh, Lemieux y Chen, 2003; Chaffin, Lisboa, Logan y Begosh, 2010; Chenoll, 1990; Derbez, 2015; Eguilaz, 2009; Foldes, 1992; Galamian, 1998; García-Rico, 2009; Hinsom, 1995; Hoppenot, 2000; Jorquera, 2002; Martenot, 1993; Narejos, 1998, 2000; Neuhaus, 1987; Pascuali y Príncipe, 1982; Pertzborn <i>et al.</i> , 2009; Ramos, 1981; Willems, 1994.
11-Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal como ayuda al instrumentista.	Barry y McArthur, 1994; Bigand y Pineau, 1997; Blum, 2000; Calvo-Manzano, 1987; Capistrán, 2017; Casas, 2013; Chafin y Imreh, 1997, 2001; Chaffin, Lisboa, Logan y Begosh, 2010; Coso, 1992; Gordon, 2003; Hallam, 1995; Herrera y Cremades, 2014; Hoppenot, 2000; Lisboa, Chaffin, Schiaroli y Barrera, 2004; Macmillan, 2005; Mawer, 1999; Nieto, 1999; Nuki, 1984; Pascuali y Príncipe, 1982; Reid, 2006; Rubin-Rabson, 1941; Sánchez, 2006.
12-Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos de la obra: carácter, agógica, silencios, dinámica, elementos melódicos, timbre, afinación y elementos rítmicos.	Bachmann, 1998; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casas, 2013; Clarke, 1982, 1988; Colomer, 1990; Friberg y Sundberg, 1999; Goebel, Dixon, De Poli, Friberg, Bresin y Widmer, 2008; Hoppenot, 2000; Juslin, 2003; Juslin, Friberg, Schoonderwaldt, Karlsson; 2004; Manresa, 2006; Martenot, 1993; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Palmer, 1989, 1997; Pascuali y Príncipe, 1982; Repp, 1992, 2001; Ruiz, 1999; Shaffer, 1981; Sloboda, , 1983, 1991; Sloboda, Minassian y Gayford, 2003; Stravinsky, 1977; Woody, 2004.
13-Apoyo al discurso musical por medio del gesto respiratorio anacrúsico previo, creando líneas musicales con un fraseo coherente y completo, acentuando correctamente y a través de la eficacia del canto.	Arizcuren, 1985; Ballesteros, 2004; Bauer, 1913; Besson y Schön, 2003; Blum, 2000; Boehm, 1847; Broughton, Stevens, y Malloch, 2006; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987, 2008; Chenoll, 1990; Clarke, 1988; Colomer, 1990; Esteban, 2007; Hoppenot, 2000; MacRitchie, Buck y Bailey, 2009; Martenot, 1993; Nieto, 1999; Ohgushi, 2006; Palmer, Koopmans, Carter, Loehr y

	Wanderley, 2009; Palmer y Hutchins, 2006; Papageorgiou, 2007; Pancutt, 2003; Pascual y Principe, 1982; Reid, 2006; Ruiz, 1999; Stravinsky, 1977; Vines, Krumhansl, Wanderley y Levitin, 2006.
14-Visualización creativa, es decir, anteponer el pensamiento a la acción, pensar e imaginar antes de tocar. De esta estrategia, se derivan diversas propuestas; se puede efectuar la visualización creativa para adoptar un modelo corporal experimentado desde el interior (propiocepción), para crear una imagen cinestésica previa, para controlar mentalmente el movimiento (dirigir y supervisar) y para experimentar la receptividad sensorial interrelacionando un resultado positivo con sensaciones internas. Esta práctica mental también puede generar una imagen sonora previa, de modo que sea posible escuchar la obra en la mente lejos del instrumento. A su vez, los símbolos e imágenes evocadoras, pueden propiciar la creación de un programa extra-musical o la generación de una imagen anticipada del tempo que también pueden ayudar al intérprete. Del mismo modo, la visualización creativa puede ser de utilidad para lograr una imagen escénica previa, es decir, un escenario mental.	Arizcuren, 1985; Bachmann, 1998; Ballesteros, 2004; Barrie, 2007; Barry y Hallam, 2002; Bernardi, Schories, Jabusch, Colombo y Altenmüller, 2009; Blum, 2000; Broughton y Stevens, 2009; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987, 2008; Carlevaro, 2000; Casas, 2013; Chaffin, Imreh, Lemieux y Chen, 2003; Chenoll, 1990; Clark y Williamon, 2009; Clarke, 1988; Colomer, 1990; Connolly y Williamon, 2004; Coso, 1992; Coyle, 2009; Derbez, 2015; Driskell, Copper y Moran, 1994; Foldes, 1992; Galamian, 1998; García-Rico, 2009; Gordon, 2003; Haddon, 2007; Herrera y Cremades, 2014; Highben y Palmer, 2004; Hinsom, 1995; Hoppenot, 2000; Jørgensen, 2004; Klöppel, 2005; Liertz, 2002; Manresa, 2006; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Mishra, 2005; Neuhaus, 1987; Pascual-Leone, 2003; Pascual y Principe, 1982; Pozo <i>et al.</i> , 2008; Ramos, 1981; Rauschecker, 2003; Repp, 2001; Reid, 2006; Ross, 1985; Samama-Polak, 1990; Stravinsky, 1977; Trusheim, 1991; Willems, 1994; Wilson y Roland, 2002; Woody, 2004; Zatorre y Halpern, 2005.
15-Fomentar la espontaneidad durante la práctica por medio de una ejecución libre, natural e intuitiva.	Blum, 2000; Bruser, 1997; Chaffin y Lemieux, 2004; Derbez, 2015; Foldes, 1992; Galamian, 1998; García-Rico, 2009; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Klöppel, 2005; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Wrigley y Emmerson, 2013.
16-Experimentar la transmisión de vibraciones musicales del instrumento al cuerpo del instrumentista	Bruser, 1997; Derbez, 2015; Hoppenot, 2000; Martenot, 1993; Pérez Sánchez, 2003; Steiner, 1984.
17-Practicar deliberadamente la comunicación de ideas musicales, es decir, tiene por objeto la transmisión del contenido musical, por medio de la proyección de las ideas musicales al auditorio, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.	Bloomfield-Zeisler, 1913; Brodsky, 2006; Broughton, Stevens y Malloch, 2006; Bruser, 1997; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Juslin, 2003; Martenot, 1993; Miklaszewski, 1989; Neuhaus, 1987; Palmer, 1997; Pancutt, 2003; Vines, Krumhansl, Wanderley y Levitin, 2006.
18-Efectuar una práctica de riesgo, por medio de una ejecución decidida y resuelta, comenzando firmemente y evitando detenciones durante el período de interpretación.	Ballesteros, 2004; Bruser, 1997; Capistrán, 2017; Chenoll, 1990; Cremaschi, 2012; Derbez, 2015; Galamian, 1998; García-Rico, 2009; Gordon, 2003; Mateo, 1997; Neuhaus, 1987; Pascual y Principe, 1982; Pin, 2001; Wrigley y Emmerson, 2013.
19-Práctica consciente en la que el foco de atención se sitúe en el presente de la ejecución, por medio de una percepción sensorial dedicada por completo a la actividad del momento interpretativo actual	Bruser, 1997; Bunting, 1999; Chenoll, 1990; Coso, 1992; Dalia y Pozo, 2006; Derbez, 2015; Hoppenot, 2000; Oyan, 2006; Pérez Sánchez, 2003.
20-Uso de mensajes constructivos de auto-motivación para afianzar la confianza del propio intérprete, transformando su miedo en valentía y/o llevando a cabo un diálogo positivo consigo mismo.	Arizcuren, 1985; Blum, 2000; Bruser, 1997; Chenoll, 1990; Coso, 1992; Dalia y Pozo, 2006; Galper, 1989; Hoppenot, 2000; Klöppel, 2005; Liertz, 2002; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Ruiz, 1999; Wilson y Roland, 2002.
21-Manejo positivo de la crítica externa por medio de la aceptación y desarrollo de las observaciones justas de dicho juicio, en el margen de las posibilidades actuales	Bruser, 1997; Dalia y Pozo, 2006; Gabrielsson, 2003; García-Rico, 2010; Hoppenot, 2000; Kenny y Ackermann, 2015; Klees-Dacheneder y Campo, 2000;

del instrumentista. Todo ello dentro de un plan de retroalimentación tras su oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.	Llorente, 2009; Pascuali y Príncipe, 1982; Romero, 1994; Salazar y Contreras, 2007.
--	---

3.2.2 Elaboración del programa didáctico

En la segunda fase, se elaboró el programa cuyos fundamentos didácticos se hacen eco de ideas extraídas de investigaciones educativas encuadradas en el marco de la Psicología Cognitiva y en un enfoque naturalista de las Ciencias de la Educación, concretamente en el paradigma mediacional configurado en la Didáctica. En el ámbito de la Psicología Cognitiva, se tuvieron presentes el constructivismo y el aprendizaje significativo (Coll, 1996; Pozo, 1989; Pozo y Monereo, 1999). La concepción constructivista del aprendizaje, abordada por Torrado, Casas y Pozo (2005) en el ámbito musical, sitúa la actividad mental constructiva del estudiante en la base de los procesos de desarrollo personal que promueve la educación. Se consideran tres aspectos esenciales en la manera de entender el aprendizaje: aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido.

Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de manera no arbitraria y sustancial, con lo que el estudiante ya sabe. De modo que, un aprendizaje resulta significativo cuando puede integrarse a las estructuras de conocimiento que posee el individuo, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto gracias a su relación con conocimientos previos (Pozo, 1989). El programa didáctico generó especial énfasis en que el aprendizaje de las estrategias de práctica instrumental se originara desde conocimientos previos, necesidades e intereses del propio sujeto, realizándose un tratamiento integrado y cíclico de las mismas, utilizando situaciones reales y propiciando un aprendizaje activo, constructivo y autónomo.

A su vez, también se tuvo en consideración la *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (1986), que explica el desfase existente entre la resolución individual y la social, de problemas y tareas cognitivas.

Asimismo, se adoptaron consideraciones de la teoría constructivista aplicada a la enseñanza de instrumentos musicales propuesta por Torrado *et al.* (2005). La enseñanza estuvo centrada en la interacción docente-estudiante, que conjuntamente controlan un determinado instrumento para producir la obra musical de la forma deseada. Se trató de fomentar la reflexión del futuro instrumentista sobre su propia práctica como principal vía para favorecer su comprensión, y con ello, impulsar una vía hacia la construcción de conocimientos en el marco de un aprendizaje, progresivamente, más autónomo (Torrado *et al.*, 2005). La meta docente es que fuera el mismo estudiante el que guiara su propio aprendizaje; no se trataba de dirigirle externamente, sino de enseñarle a regular metacognitivamente su propia acción. Para ello, fue preciso un programa didáctico que propiciara una construcción conjunta en la que el instrumentista, con la ayuda del docente, lograra comprender el significado de la partitura, consiguiera interiorizar lo que deseaba transmitir, así como las estrategias que necesitaba

manejar para su óptima consecución. En definitiva, un modelo de enseñanza en el que la partitura y el instrumento sean el medio, pero no el fin del aprendizaje (Torrado *et al.*, 2005).

Bajo esta concepción constructivista, se comprende la estrecha relación entre conocimiento y acción, de manera que únicamente podrá lograrse la regulación de la actividad motora de los instrumentistas desde su propio cuerpo y a partir de la propia reflexión del estudiante sobre sus estados mentales, percepciones, sentimientos y acciones (Torrado *et al.*, 2005). Se trata de promover en el instrumentista una actividad metacognitiva en la que el estudiante que está aprendiendo a interpretar genere sus propias representaciones (cogniciones y, también, emociones), reflexione sobre su propia acción y, de este modo, logre reconstruirla.

Tras las aportaciones de la Psicología Cognitiva, corresponde ahora tratar el ámbito de las Ciencias de la Educación. El programa didáctico fundamenta también su intervención didáctica en los presupuestos del paradigma mediacional, en sus dos vertientes: estudiante y docente. En cuanto al paradigma centrado en el estudiante, se adoptan principios referentes a su papel activo en función de sus elaboraciones y construcciones personales, siempre partiendo de sus conocimientos previos, necesidades... y por medio de un desafío cognitivo. Estos conocimientos previos pueden ser el resultado de experiencias educativas anteriores, académicas o no académicas, o de aprendizajes espontáneos (procesos cognitivos que se activan en el proceso didáctico) (Pérez Gómez, 1983). En la elaboración del programa, se tuvieron presentes las capacidades del estudiante, como actitudes o cualidades que disponen para el buen ejercicio, en los cinco ámbitos del desarrollo de Sánchez Huete (2008): cognitivas, motrices, afectivo-éticas, de comunicación y de actuación.

A tenor de los postulados del cognitivismo y de los establecidos desde el paradigma mediacional centrado en el estudiante, el rol docente está delimitado por las propuestas que emanan del paradigma mediacional centrado en su persona. La enseñanza es considerada como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, es decir, como un proceso de adopción de decisiones. Asimismo, la enseñanza se concibe como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Un paso complejo de planificación racional de actos en un medio multidimensional, flexible y versátil que no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados (Pérez Gómez, 1983). En cada momento, el docente verifica los estados naturales y los procesos de transición de un estado a otro, supervisa la marcha de los diseños planificados y la eficacia de las estrategias manejadas. De algún modo, está permanentemente juzgando la situación, procesando y tomando decisiones, orientando la acción en base a dichas decisiones y vigilando el efecto de las acciones en los estudiantes (Pérez Gómez, 1983).

A partir de un análisis previo de necesidades y teniendo en cuenta todas estas premisas, se elaboró un programa didáctico de baja intensidad. Un programa que se desarrolla sin la imposición de consignas y en el contexto natural o habitual para los usuarios del mismo, utilizando actividades espontáneas o cotidianas (Anguera, 2008). En su elaboración, se tuvieron en cuenta los objetivos, el contexto y los recursos, procediéndose después a la puesta en marcha

de dicho programa y efectuándose procesualmente una evaluación formativa a lo largo del *feedback* establecido entre las distintas fases del proceso (Anguera, 2008).

3.2.3 Puesta en práctica del programa didáctico

En una tercera fase de la investigación, se implementó el programa didáctico sobre las estrategias de práctica instrumental identificadas, en el que participaron 28 estudiantes de 17 especialidades instrumentales diferentes. Cada instrumentista recibió cinco sesiones de implementación del programa didáctico, de una hora de duración cada una, que fueron convenientemente grabadas en vídeo y en las que se puso en práctica cada una de las 21 estrategias. En la Figura 1, puede observarse un esquema del desarrollo del mismo:

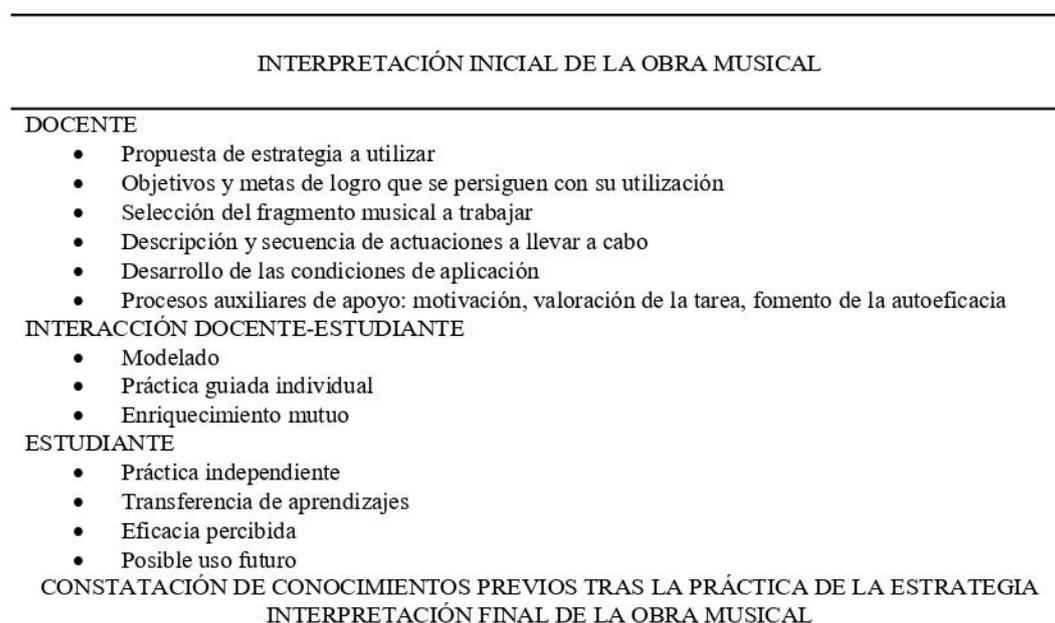


Fig. 1. Implementación del programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

3.3 Instrumentos y técnicas de recogida de datos

Tras la puesta en práctica de cada una de las estrategias del programa, se llevó a cabo la breve entrevista semiestructurada que principalmente se caracterizó por su flexibilidad, permitiéndose posibles variaciones en la secuencia establecida, así como en la formulación. Su objetivo era recabar información detallada acerca del conocimiento previo y el posible uso anterior de cada una de las estrategias de práctica instrumental trabajadas en el programa didáctico.

Para la elaboración del protocolo de la entrevista, se tuvo presente los ítems que configurarían el cuestionario (instrumento mencionado en la fase posterior), de modo que fuese posible establecer una relación y contraste entre los datos obtenidos mediante ambos instrumentos. El protocolo de la entrevista fue sometido a juicio de expertos con objeto de validar su comprensibilidad y objetividad y, una vez realizadas dos vueltas de prueba piloto de la misma para detectar posibles deficiencias, se elaboró el diseño final de la misma. Posteriormente, se llevó a cabo su aplicación y tratamiento de datos, mediante el sistema categorial y su codificación.

En la cuarta fase, y gracias a un cuestionario final, se recopiló información de los estudiantes una semana después de su participación en el programa didáctico. Dicho cuestionario se fundamentó en los conocimientos previos acerca de cada estrategia de práctica instrumental y permitió abordar la amplia muestra de participantes garantizando su anonimato.

A la hora de realizar el cuestionario se tuvieron presentes diversos aspectos:

- **Objetivos:** en primer lugar, servir a los objetivos de la investigación.
- **Mantener la atención del encuestado:** para ello se intentó conseguir un discurso ordenado en el cuestionario de modo que al estudiante le resultara difícil perder la continuidad.
- **Lenguaje empleado:** se utilizó un lenguaje que fuera fácilmente comprensible por los estudiantes participantes.
- **Evitar sesgos:** en la elaboración del cuestionario se trató de mostrar objetividad en el planteamiento de las preguntas de modo que no se fomentara la elección de una determinada respuesta.
- **Extensión del cuestionario:** se trató de realizar un cuestionario breve y conciso, con las preguntas precisas para lograr los objetivos previstos.

En un primer momento, se elaboró un cuestionario provisional y mediante el sistema de jueces se validó su comprensibilidad, la no directividad de las preguntas, así como la univocidad y objetividad de sus preguntas. Una vez obtenidas las opiniones de los jueces expertos y confeccionada la segunda versión del mismo, se procedió a obtener el índice de fiabilidad del mismo (Alfa de Cronbach de .909). Para ello, se realizó el cuestionario a una muestra reducida (10 participantes no pertenecientes a la muestra seleccionada); pero, sí a una población con características similares a los sujetos a estudio y se estimó el nivel de fiabilidad de la información recogida mediante dicho instrumento.

Finalmente, se efectuó la triangulación de los diferentes resultados, llevándose a cabo un análisis descriptivo de los datos obtenidos en la entrevista y de aquellos obtenidos mediante el cuestionario final relativos a la situación de partida de los participantes con respecto a cada

una de las estrategias de práctica instrumental. De este modo, el procedimiento de triangulación ha permitido obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y, según Aguilar y Barroso (2015), supone una garantía de los resultados alcanzados en lo referente a su validez, credibilidad y rigor.

4. Resultados

En el presente trabajo, se estudió la situación de partida de los estudiantes de instrumento con respecto al contenido del programa didáctico; ya que, en principio, cabría pensar que, al ingresar en Grado Superior de Música tras aproximadamente 10 años de estudios musicales, deberían tener un manejo adecuado de la mayor parte de las estrategias de práctica de acreditada eficacia. Sin embargo, los datos obtenidos mediante el cuestionario evidencian que, de media, tan sólo el 38.89% de los estudiantes conocían y manejaban las propuestas del programa didáctico antes de su participación. En un análisis pormenorizado en la Figura 2, se muestran las diversas estrategias ordenadas según el porcentaje de instrumentistas que las conocían y utilizaban en su práctica habitual antes de su participación en el programa didáctico:



Fig. 2. Porcentaje de estudiantes que conocían y manejaban una determinada estrategia antes de participar en el programa didáctico

Según la Figura 2, la estrategia de práctica fragmentada y la práctica del detalle fueron las propuestas más manejadas en la práctica habitual de los instrumentistas antes de participar

en el programa didáctico. De hecho, en las entrevistas se verifica que son consideradas unas estrategias básicas en la formación instrumental. Muchos de los participantes pueden analizar al detalle cada una de ellas y la mayor parte de ellos asegura haber recibido formación sobre las mismas desde los comienzos de su aprendizaje con el instrumento. Así mismo, en la Figura 3 y 4 pueden consultarse los datos del cuestionario acerca de las estrategias de práctica conocidas y utilizadas previamente según cada familia de instrumentistas.

Leyenda:

- Estrategia conocida y utilizada previamente por el 100% de los participantes
- Estrategia conocida y utilizada previamente por el 50% de los participantes

		Estado concentración	Mensajes auto-orientación	Mensajes auto-motivación	Práctica mental imágenes	Práctica espontánea	Manejo positivo crítica	Práctica fragmentada	Escucha autocrítica	Apreciación vibratoria	Práctica del detalle
Cuerdas-Arco	Violín										
	Viola										
	Chelo										
	Contra.										
Viento-Madera	Clarín.										
	Fagot										
	Flauta										
	Flautín										
	Oboe										
Viento-Metal	Bombardino										
	Tromb.										
	Tmpa.										
	Tmpet.										
	Tuba										
Otras	Vibrár.										
	In. Púa										
	Saxof.										

Fig. 3. Estrategias de práctica instrumental conocidas y utilizadas previamente según cada instrumento

Leyenda:

- Estrategia conocida y utilizada previamente por el 100% de los participantes
- Estrategia conocida y utilizada previamente por el 50% de los participantes

		Procesamiento defectos lectura	Práctica indirecta	Adecuación ergonómica	Práctica técnica	Análisis armónico-formal	Análisis elementos expresivos	Apoyo discurso musical	Transmisión contenido musical	Práctica de riesgo	Adaptación al límite actual	Atención al presente
Cuerda-Arco	Violín											
	Viola											
	Chelo											
	Contra.											
Viento-Madera	Clarín.											
	Fagot											
	Flauta											
	Flautín											
	Oboe											
Viento-Metal	Bombardín o											
	Tromb.											
	Tmpa.											
	Tmpet.											
	Tuba											
Otras	Vibráf.											
	In. Púa											
	Saxof.											

Fig. 4. Estrategias de práctica instrumental conocidas y utilizadas previamente según cada instrumento

A este respecto, destacan los participantes de viento-madera por ser, según los datos del cuestionario, los que menos necesitarían participar en el programa didáctico por conocer previamente un mayor número de las estrategias del mismo. A su vez, en las entrevistas se corrobora que los instrumentistas de viento-madera conocen al detalle del desarrollo de las mismas y aseguran haber recibido formación sobre las estrategias desde los comienzos de su aprendizaje instrumental.

THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME –LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN–. HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES/ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICHS, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

Por otra parte, y según los datos proporcionados extraídos por el cuestionario, en la Figura 5 se refleja el porcentaje de participantes que desconocía una determinada estrategia de práctica instrumental antes de participar en el programa didáctico:



Fig. 5. Porcentaje de estudiantes que desconocía una determinada estrategia antes de participar en el programa didáctico

Según la Figura 5, la estrategia de apreciación vibratoria y la de práctica consciente eran las más desconocidas por los estudiantes antes de participar en el programa didáctico. De hecho, en las entrevistas muestran su extrañeza y dudan de la utilidad de la estrategia de apreciación vibratoria. En cuanto a la práctica consciente, los estudiantes mayoritariamente manifiestan conocer dicha estrategia, aunque señalan que todavía no forma parte de su práctica habitual. Esto implica que, generalmente, saben lo que tienen que hacer durante la práctica deliberada de

su instrumento a nivel teórico, pero no necesariamente lo efectúan en su estudio real diario. Sin embargo, son conscientes de su importancia sobre todo desde su acceso al Conservatorio Superior. En la Figura 6 y 7, se pueden consultar las estrategias no conocidas por cada familia de instrumentistas antes de participar en el programa didáctico, según los datos revelados por el cuestionario final:

Leyenda:

-  Estrategia desconocida previamente por el 100% de los participantes
-  Estrategia desconocida previamente por el 50% de los participantes

		Estado de concentración	Mensajes auto-orientación	Mensajes auto-motivación	Práctica mental imágenes	Práctica espontánea	Manejo positivo crítica	Práctica fragmentada	Escucha autocrítica	Apreciación vibratoria	Práctica del detalle
Cuerda-Arco	Violin	100%	50%			100%		50%	50%	100%	
	Viola		50%			100%		50%	50%	100%	
	Chelo	50%				100%		50%	50%	100%	
	Contra.					100%		50%	50%	100%	
Viento-Madera	Clarín.		100%			100%				100%	
	Fagot					100%			50%	100%	
	Flauta	50%				100%				100%	50%
	Flautín					100%				100%	50%
	Oboe	100%		100%						100%	
Viento-Metal	Bombardino	50%	100%	100%			100%		100%	100%	
	Tromb.	50%	100%							100%	
	Tmpa.		50%						50%	100%	
	Tmpet.		50%	50%						100%	
	Tuba		100%	100%	100%					100%	
Otras	Vibráf.	50%			50%					100%	
	In. Púa									100%	
	Saxof.	50%							50%	100%	

Fig. 6. Estrategias de práctica instrumental que eran desconocidas antes de participar en el programa didáctico según el instrumento del estudiante

THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME –LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN-. HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES/ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CESIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICH, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

Leyenda:

-  Estrategia desconocida previamente por el 100% de los participantes
-  Estrategia desconocida previamente por el 50% de los participantes

		Procesamiento defectos lectura	Práctica indirecta	Adecuación ergonómica	Práctica técnica	Análisis armónico-formal	Análisis elementos expresivos	Apoyo discurso musical	Transmisión contenido musical	Práctica de riesgo	Adaptación al límite actual	Atención al presente
Cuerda-Arco	Vidín											
	Vclla											
	Chelo											
	Contra.											
Viento-Madera	Clarín.											
	Fagot											
	Flauta											
	Flautín											
	Oboe											
Viento-Metal	Bombardín o											
	Tromb.											
	Tmpa.											
	Tmpet.											
	Tuba											
Otras	Vibráf.											
	In. Púa											
	Saxof.											

Fig. 7. Estrategias de práctica instrumental que eran desconocidas antes de participar en el programa didáctico según el instrumento del estudiante

En este sentido, cabe destacar que los instrumentistas de viento-metal son los que, según el cuestionario, más desconocen las propuestas trabajadas. De hecho, en las entrevistas aseguran que son los que más necesitan participar en el programa didáctico ya que creen tener un menor conocimiento previo acerca de estrategias de estudio. Este hecho es atribuido,

principalmente, a la falta de bibliografía sobre el tema relativa a los instrumentos de viento-metal.

5. Discusión

En principio, es posible pensar que un estudiante de instrumento que accede al Grado Superior de Música, debería tener una práctica efectiva y estratégica. Sin embargo, la experiencia docente permite comprobar que no es así en numerosos casos; en ocasiones el estudiante no conoce las estrategias, o bien pese a conocerlas no forman parte de su práctica habitual.

De modo que, en cuanto a la situación de partida de los estudiantes, se ha podido constatar que los contenidos del programa didáctico implementado eran, en general, poco conocidos. Varios estudios ya habían puesto en evidencia que los profesionales poseen un conocimiento limitado de estrategias específicas de práctica instrumental (Hallam, 2001; Pitts *et al.*, 2002; Renwick y McPherson, 2002). A vez, se ha puesto de manifiesto que pueden ser conocidas; pero, sin embargo, ser poco utilizadas. Byo y Cassidy (2008) ya sugirieron que los estudiantes generalmente saben lo que tienen que hacer durante el estudio individual de su instrumento, pero no necesariamente lo efectúan en su práctica habitual.

En este estudio, se sugiere la poca relevancia que han tenido las estrategias de práctica instrumental durante el periodo de formación previo, es decir, durante las enseñanzas profesionales de Música. De hecho, durante 3 años consecutivos, Jørgensen (2004) solicitó información a los estudiantes de nuevo ingreso en el Conservatorio Superior de Noruega, al igual que en el presente estudio. Y sus resultados evidencian que aproximadamente el 40% de los encuestados respondió que su profesorado anterior había puesto muy poco o ningún énfasis en las estrategias de estudio instrumental.

Probablemente la explicación a este hecho esté en que su desarrollo no es necesariamente sencillo. En el estudio de Barry y McArthur (1994), la mayoría de los docentes encuestados afirmaron que siempre o casi siempre discutían la importancia de la práctica y sus estrategias específicas con los estudiantes. Sin embargo, puede darse el caso de que lo que el estudiante recuerde no corresponda exactamente con lo que el docente considera que ha comunicado. De hecho, Kostka (2002) observó la discrepancia entre lo que los docentes creen enseñar sobre la práctica instrumental y lo que realmente aprenden los estudiantes sobre la misma. No obstante, como cabría esperar, la estrategia de práctica fragmentada ha sido la más conocida y utilizada previamente por los instrumentistas, según los resultados de la presente investigación y según las conclusiones del estudio de Gruson (1988) y las de Miklaszewski (1989). Resulta comprensible, ya que es una propuesta ampliamente empleada en el ámbito de la docencia desde el inicio de la formación instrumental y que, tanto progenitores como entrenadores repiten multitud de veces durante el desarrollo de un individuo.

Por el contrario, la estrategia de apreciación vibratoria y la de práctica consciente han sido las más desconocidas por los instrumentistas antes de participar en dicho programa. Los resultados también son comprensibles, ya que el hecho de experimentar la transmisión de vibraciones varía mucho en función del instrumento musical utilizado.

Por familias instrumentales, los resultados obtenidos también resultan de interés. Los instrumentistas de viento-metal, que son los que probablemente posean menos bibliografía relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus respectivos instrumentos, son los que más desconocían las estrategias de práctica instrumental antes de probarlas en el transcurso del programa didáctico llevado a cabo durante el estudio.

Para finalizar el capítulo de discusión, a modo de conclusión, se detallan los siguientes puntos recopilatorios:

1. Se evidencia que los estudiantes que acceden a Grado Superior poseen un bagaje de estrategias de práctica instrumental insuficiente, tal y como habían constatado estudios anteriores (Byo y Cassidy, 2008; Hallam, 2001; Pitts *et al.*, 2002; Renwick y McPherson, 2002), así como un conocimiento limitado de las mismas que varía en función del instrumento estudiado, lo que justifica la necesidad de implementar un programa didáctico sobre estrategias de práctica.
2. Cualquier actuación estratégica del instrumentista requiere saber, poder y querer *aprender a aprender*, igual que defienden Torrado *et al.* (2005), mientras implica una importante toma de decisiones en la que se movilizan los motivos, actitudes, conceptos y procedimientos necesarios en función de cada situación específica de aprendizaje musical.
3. Las estrategias de práctica instrumental se sitúan en un plano fundamentalmente interdisciplinar e incluso transdisciplinar, en la medida en que ponen en juego la planificación y regulación consciente de acciones, pensamientos, pautas de conducta... dirigidas a una meta musical, superando el plano de lo meramente académico e incidiendo directamente en el plano profesional, como ya sugirió con anterioridad Jørgensen (2004).
4. El estudio resalta la necesidad de establecer un conocimiento sólidamente fundamentado acerca del ensayo, que oriente y motive a los futuros músicos de la forma más adecuada, puesto que la verdadera meta de la docencia instrumental debería ser, enseñar al estudiante *cómo practicar* para que adquiera su autonomía como intérprete.
5. Se sugiere que el programa didáctico resulta muy provechoso para convertir las clases de formación instrumental en sesiones de práctica eficaz de tal manera que el docente, en lugar de limitarse a exponer los puntos fuertes y débiles de la interpretación de su alumnado, sea capaz de involucrarse en su modo de estudio.

De modo que, esta investigación saca a la luz lo beneficioso que resulta que el docente se responsabilice de supervisar los ensayos de sus instrumentistas y de generar oportunidades de aplicación de práctica efectiva, deliberada e intensa en el aula adecuadas a cada sujeto y en función de su nivel de destreza. En definitiva, no hay que olvidar que los resultados obtenidos alertan acerca de la necesidad de formar a los estudiantes de Grado Superior en la práctica estratégica con objeto de optimizar su estudio individual.

Por otra parte, la principal limitación del estudio ha sido que la muestra abordada ha pretendido describir la situación de un entorno concreto como es el Conservatorio Superior de Música de Aragón por lo que no se pueden generalizar los resultados a lo que puede ocurrir en otros centros estatales o de ámbito internacional, ni los objetivos del estudio pretenden ahondar en una posible explicación de los hechos. No obstante, el tema objeto de estudio presenta distintas líneas de actuación por lo que cada una de ellas abre nuevas y variadas vías para investigaciones posteriores.

Una primera vía de interés radica en el proceso de incorporación de las diversas estrategias de práctica en función del desarrollo evolutivo del estudiante de instrumento ya que, probablemente, sus posibilidades de manejo difieran en función de si el usuario de las mismas se trata de un niño, un joven o de un adulto.

La segunda vía implica diseñar una investigación a largo plazo para comprender cómo el estudiante incorpora nuevas estrategias a su práctica habitual y cómo optimiza sus ensayos y mejora su rendimiento a nivel escénico, es decir, durante la actuación pública.

Otra de las vías de interés se fundamenta en la observación de sesiones de práctica deliberada e intensa de grandes intérpretes de las diferentes especialidades instrumentales, para comprender con detalle cómo manejan las diversas estrategias de práctica instrumental, si pueden identificarse nuevas estrategias, cuáles son las más requeridas y cómo evolucionan en función de la fase de estudio en la que se encuentra la obra musical.

En definitiva, se han trazado novedosas y variadas líneas para la continuidad investigadora, de modo que deseo fervientemente que cualquier interesado que consulte este trabajo, descubra algún aspecto que le sea de utilidad para conseguir su propósito, al igual que pueda encontrar la dirección adecuada en caso contrario.

Referencias

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Altenmüller, E. y Gruhn, W. (2002). Brain mechanisms. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 63-81). Oxford: Oxford University Press.
- Anguera, M. T. (2008). Diseños evaluativos de baja intervención. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.), *Evaluación de Programas Sociales y Sanitarios* (pp. 153-184). Madrid: Síntesis.
- Arizcuren, E. (1985). *Técnica del violonchelo. Principios básicos*. Madrid: Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Artaud, P. I. (1991). *La flauta*. Barcelona: Editorial Labor.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ballesteros, M. (2004). *El contrabajo. Una visión integral*. Oviedo: Editorial Trabe.
- Barrie, H. (2007). *An organist's "How to practise"*. Toronto: Royal Canadian College of Organists National Standing Committee for Publications.
- Barry, N. H. (1990). The effects of different practice techniques upon technical accuracy and musicality in student instrumental music performance. *Research Perspectives in Music Education*, 1, 4-8.
- Barry, N. H. y Hallam, S. (2002). Practice. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 151-165). Oxford: Oxford University Press.
- Barry, N. H., y McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, 22, 44-55.
- Bauer, H. (1913). Artistic aspects of piano study. En J. F. Cooke (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 64-79). Philadelphia: Theo. Presser.
- Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forsberg, H. y Ullén, F. (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8 (9), 1148-1150.

- Bernardi, N. F., Schories, A., Jabusch, H. C., Colombo, B. y Altenmüller, E. (2009). Mental practice in music memorization: an ecological-empirical study. En J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg y P. Eerola (Eds.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 20-27). Jyväskylä, Finland: ESCOM.
- Besson, M. y Schön, D. (2003). Comparison between language and music. En I. Peretz. y R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 269-293). Oxford: Oxford University Press.
- Bigand, E. y Pineau, M. (1997). Global context effects on musical expectancy. *Perception y Psychophysics*, 59 (7), 1098-1107.
- Bloomfield-Zeisler, F. (1913). Appearing in public. En J. F. Cooke (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 80-96). Philadelphia: Theo. Presser.
- Blum, D. (2000). *El arte del cuarteto de cuerda. El cuarteto Guarneri en conversación con David Blum*. Barcelona: Idea Books.
- Boehm, T. (1847). *La flauta y la interpretación flautística*. Madrid: Ed. Mundimúsica.
- Brodsky, W. (2006). In the wings of British orchestras: A multi-episode interview study among symphony players. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79 (4), 673-690.
- Broughton, M. y Stevens, C. (2009). Physical movement and imagery in professional and undergraduate student solo marimba practice. En A. Williamon, Pretty, S. y Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 531-536). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Broughton, M., Stevens, C. y Malloch, S (2006). Music, movement and marimba: An investigation of the role of movement and gesture in communicating musical expression to an audience. En M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina y M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 1127-1135). Bologna: Alma Mater Studiorum University of Bologna.
- Bruser, M. (1997). *The art of practicing. A guide to making music from the heart*. New York: Three Rivers Press.
- Bunting, C. (1999). *El arte de tocar el violonchelo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Burwell, K. y Shipton, M. (2013). Strategic Approaches to practice: an action research project. *British Journal of Music Education*, 30 (03), 329-345.
- Byo, J. y Cassidy, J. W. (2008). An exploratory study of time use in the practice of music majors self-report and observation analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27 (1), 33-40.

Calvo-Manzano, M. R. (1987). *Tratado analítico de la técnica y estética del arpa*. Madrid: Editorial Alpuerto.

Calvo-Manzano, M. R. (2008). *La higiene postural: ¿Cómo conseguir la naturalidad en las técnicas instrumentales?* Comunicación presentada en el Seminario Internacional de Investigación Educativa en Apreciación e Interpretación Musical, Madrid. Recuperado de <http://seminarioucmpoveda08.blogspot.com>

Capistrán, R. W. (2017). ¡No sé cómo practicar! Propuesta metodológica para la práctica instrumental efectiva. *ARTSEDUCA*, 16, 8-31.

Carlevaro, A. (2000). *Escuela de la guitarra. Exposición de la teoría instrumental*. Buenos Aires: Ed. Barry.

Casas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz*. Madrid: Universidad autónoma de Madrid.

Chafin, R. y Imreh, G. (1997). "Pulling teeth and torture": musical memory and problem solving. *Thinking y Reasoning*, 3 (4), 315-336.

Chafin, R. y Imreh, G. (2001). A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of Music*, 29, 39-69.

Chaffin, R., Imreh, G. y Crawford, M. E. (2002). Coda. En R. Chaffin, G. Imreh y M. E. Crawford (Eds.), *Practicing perfection: Memory and piano performance* (pp. 247-269). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F. y Chen, C. (2003). "Seeing the big picture": Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20 (4), 465-490.

Chaffin, R. y Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.19-39). London: Oxford University Press.

Chaffin, R., Lisboa, T., Logan, T. y Begosh, K. T. (2010). Preparing for memorized cello performance: The role of performance cues. *Psychology of Music*, 38 (1), 3-30.

Chenoll, J. (1990). *El trombón. Su historia. Su técnica*. Madrid: Real Musical.

Clark, T. y Williamon, A. (2009). Imaging the music: A context-specific method for assessing imagery ability. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 573-578). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).

- Clarke, E. F. (1982). Timing in the performance of Erik Satie's 'Vexations'. *Acta Psychologica*, 50, 1-19.
- Clarke, E. F. (1988). Generative principles in music performance. En J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 1-26). Oxford: Clarendon Press.
- Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Colomer, C. (1990). *Sobre interpretación pianística*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Connolly, C. y Williamon, A. (2004). Mental skills training. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.221-245). London: Oxford University Press.
- Coso, J. A. (1992). *Tocar un instrumento. Metodología del estudio. Psicología y experiencia educativa en el aprendizaje instrumental*. Madrid: Editorial Música Mundana.
- Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Cremaschi, A. (2012). The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. *Research Studies in Music Education*, 34 (2), 223–233.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperRow.
- Dalia, G. y Pozo, A. (2006). *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*. Madrid: Mundimúsica ediciones.
- Daniel, R. (2001). Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, 18 (3), 215-226.
- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21 (2), 103-113.
- Derbez, P. (2015). *El músico consciente*. Editorial Endemus.
- Dobson, M. C. (2010). Performing yourself? Autonomy and self-expression in the work of jazz musicians and classical string players. *Music Performance Research*, 3 (1), 42-60.
- Driskell, J. E., Copper, C. y Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, 79 (4), 481-492.
- Dunsby, J. (1995). *Performing music. Shared concerns*. Oxford: Clarendon Press.

- Dyer, W. W. (1978). *Tus zonas erróneas*. Barcelona: Ed Grijalbo.
- Eguilaz, M. J. (2009). La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Revista electrónica de LEEME*, 23 (3). Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>
- Emond, B., Vinson, N. G., Singer, J., Barfurth, M. A. y Brooks, M. F. (2006). ReView: A digital video player to support music practice and learning. *Journal of Technology in Music Learning*, 1, 1-27.
- Esteban, E. (2007). When gesture sounds: Bodily significance in musical performance. En A. Williamon y D. Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 55-60). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Fields, R. D. (2006). Advances in understanding neuron-glia interactions. *Neuron Glia Biology*, 2 (1), 23-26.
- Fields, R. D. (2008). White Matter Matters. *Scientific American*, 298, 54-61.
- Foldes, A. (1992). *Claves del teclado. Un libro para pianistas*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Friberg, A. y Sundberg, J. (1999). Does music performance allude to locomotion? A model of final *ritardandi* derived from measurements of stopping runners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 105 (3), 1469-1484.
- Fujisawa, T., Iwami, N., Kinou, M. y Miura, M. (2009). Relationship between playing strategy and surface electromyograms in playing drums. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 285-290). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of music*, 31 (3), 221-272.
- Galamian, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del violín*. Madrid: Ed. Pirámide.
- García-Rico, J. (2009). Nicholas Angelich: "La música es algo vivo, no nos pertenece". *Scherzo*, 238, 138-142.
- García-Rico, J. (2010). Entrevista a Javier Perianes. *Scherzo*, 251, 56-63.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.122-141). London: Oxford University Press.

- Goebel, W., Dixon, S., De Poli, G., Friberg, A., Bresin, R. y Widmer, G. (2008). Sense in expressive music performance: Data acquisition, computational studies, and models. En P. Polotti y D. Rocchesso (Eds.), *Sound to sense – sense to sound: A state of the art in sound and music computing* (pp. 195–242). Berlin: Logos Verlag.
- Goebel, W. y Palmer, C. (2008). Tactile feedback and timing accuracy in piano performance. *Experimental Brain Research*, 186 (3), 471-479.
- Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Grindea, C. (1991). La tensión en el intérprete. Algunos consejos antes y durante la ejecución. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 4 (7), 9-18.
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect? En J. A. Sloboda (Ed.), *Generative Processes in Music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 91-112). Oxford: Clarendon Press.
- Haddon, E. (2007). What does mental imagery mean to university music students and their professors? En A. Williamon y D. Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 301-306). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' orientations to practice: Implications for teaching. *British Journal of Music Education*, 12 (1), 3-20.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3 (1), 7-23.
- Hallam, S. (2004). How important is practicing as a predictor of learning outcomes in instrumental music? En S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen y P. Webster (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 165-168). Evanston, USA: Northwestern University.
- Herrera, M. y Cremades, R. (2014). Memorisation in piano students: A study in the Mexican context. *Musicae Scientiae*, 2014, 18 (2), 216–231.
- Hoppenot, D. (2000). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). London: Oxford University Press.
- Jorquera, C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista Electrónica de LEEME*, 9. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>

- Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: A psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31 (3), 273-302.
- Juslin, P. N., Friberg, A., Schoonderwaldt, E. y Karlsson, J. (2004). Feedback learning of musical expressivity. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 247- 270). London: Oxford University Press.
- Kenny, D., & Ackermann, B. (2015). Performance-related musculoskeletal pain, depression and music performance anxiety in professional orchestral musicians: a population study. *Psychology of Music*, 43 (1), 43-60.
- Klees-Dacheneder, U. y Campo A. C. (2000). Conseils pour l'entraînement mental quotidien. *Revue Musicale Suisse*, 1, 18.
- Klöppel, R. (2005). *Ejercitación mental para músicos*. Barcelona: Ideabooks.
- Kostka, M. J. (2002). Practice expectations and attitudes: a survey of college-level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, 50 (2), 145-154.
- Kurtz, G. (2007). *Practicing: A Musician's Return to Music*. New York: Borzoi Books.
- Harnischmacher, C. (1997). The effects of individual differences in motivation, volition, and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. En H. Jørgensen y A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 71- 88). Norges: Norges musikkhøgskole.
- Hinsom, M. (1995). Does your practice make perfect? *Australian Music Teacher*, 4 (4), 268.
- Liertz, C. (2002). *Developing performance confidence: A holistic training strategies program for managing practice and performance in music*. Canberra, Australia: University of Canberra.
- Lisboa, T., Chaffin, R., Schiaroli, A. G. y Barrera, A. (2004). Investigating practice and performance on the cello. En S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen y P. Webster (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 161-164). Evanston, USA: Northwestern University.
- Llorente, J. A. (2009). Julia Fischer: Futuro presente. *Scherzo*, 238, 52-55.
- Macmillan, J. (2005). Strategies for memorising. *ISM Music Journal*, 1, 268-272.
- MacRitchie, J., Buck, B. y Bailey, N. (2009). Visualising musical structure through performance gesture. En *Proceedings of the 10th International Society for Music Information Retrieval Conference* (pp141-163). Kobe, Japan: ISMIR.
- Manresa, M. A. (2006). *La actuación musical. Manual básico para interpretar en público*. Barcelona: Editorial Boileau.

- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Mateo, A. (1997). Patrick Cohen, un músico sin prisa. *Scherzo*, 119, 135-138.
- Mawer, D. (1999). Bridging the divide: embedding voice-leading analysis in string pedagogy and performance. *British Journal of Music Education*, 16 (2), 179- 195.
- Mechner, F. (1995). *Learning and practicing skilled performance*. New York: The Mechner Foundation.
- Michalak, J. (2006). *Brass Basics Manual. Trumpet*. Calgary: Foothills Brass Quintet – Brass Basics – JKM.
- Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of music*, 17 (2), 95-109.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Mishra, J. (2005). A theoretical model of musical memorization. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 19 (1), 75-89.
- Mitchell, H. F. y MacDonald, R. A. (2009). Linguistic limitations of describing sound: Is talking about music like dancing about architecture? En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 45-50). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Narejos, A. (1998). Teoría y práctica de la ejecución pianística. *Revista electrónica de LEEME*, 1. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>
- Narejos, A. (2000). Nueva mirada sobre la actividad del pianista. *Revista electrónica de LEEME*, 5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>
- Neuhaus, H. (1987). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- Nieto, A. (1999). *Contenidos de la técnica pianística. Didáctica y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Boileau.
- Nuki, M. (1984). Memorization of piano music. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 27 (3), 157-163.
- Ohgushi, K. (2006). Interaction between auditory and visual information in conveyance of players' intentions. *Acoustical science and technology*, 27 (6), 336-339.

- Oyan, S. (2006). *Mindfulness Meditation: Creative Musical Performance Through Awareness* (Doctoral dissertation). Virginia: George Mason University.
- Pachmann, V. (1913). Seeking originality. En J. F. Cooke (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 182-196). Philadelphia: Theo. Presser.
- Palmer, C. (1989). Mapping musical thought to musical performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15 (2), 331-346.
- Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, 48, 115-138.
- Palmer, C., Carter, C., Koopmans, E. y Loehr, J. D. (2007). Movement, planning, and music: Motion coordinates of skilled performance. En *Proceedings of the International Conference on Music Communication Science*. Recuperado de http://marcs.uws.edu.au/links/ICoMusic/Full_Paper_PDF/Palmer_Carter_Koopmans_Loehr.pdf
- Palmer, C. y Drake, C. (1997). Monitoring and planning capacities in the acquisition of music performance skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51 (4), 369-384.
- Palmer, C. y Hutchins, S. (2006). What is musical prosody? *Psychology of learning and motivation*, 46, 245-278.
- Palmer, C., Koopmans, E., Carter, C., Loehr, J. D. y Wanderley, M. (2009). Synchronization of motion and timing in clarinet performance. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 159-164). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Papageorgiou, G. (2007). Analyzing performance interpretation: The bouncing ball. En A. Williamon y D. Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp.103-108). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Parncutt, R. (2003). Accents and expression in piano performance. En K. W. Niemöller (Ed.), *Perspektiven und Methoden einer Systemischen Musikwissenschaft* (pp. 163–185). Frankfurt: Peter Lang.
- Parncutt, R. y Troup, M. (2002). Piano. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 285-302). Oxford: Oxford University Press.
- Pascual-Leone, A. (2003). The brain that makes music and is changed by it. En I. Peretz y R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 396–412). Oxford: Oxford University Press.

- Pascuali, G. y Príncipe, R. (1982). *El violín. Manual de cultura y práctica violinística*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95- 138). Madrid: Akal.
- Pérez Sánchez, M. (2003). El piano con corazón. *Quodlibet: Revista de especialización musical*, 27, 71-97.
- Pertzborn, F., Coimbra, D., Hallam, S. y Braga, A. C. (2009). Developing the ability to perform: Investigating the field of higher education and expertise development for learning and performing the double bass. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 133-138). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Pfordresher, P. Q. (2006). Coordination of perception and action in music performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2 (2-3), 183-198.
- Pin, A. (2001). Entrevista a Emilio Colón. *Revista filomúsica*, 22. Recuperado de <http://www.filomusica.com>
- Pitts, S. E., Davidson, J. W. y McPherson, G. E. (2002). *Developing effective practice strategies: Case studies of three young instrumentalists*. En G. Spruce (Ed.), *Aspects of teaching secondary music: perspectives on practice* (pp. 140-152). London: RoutledgeFalmer.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20 (1), 5-15.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Ramos, C. M. (1981). *La dinámica del violinista*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Rauschecker, J. P. (2003). Functional organization and plasticity of auditory cortex. En I. Peretz y R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 357-365). Oxford: Oxford University Press.
- Reid, S. (2006). Preparándose para interpretar. En J. Rink (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 125-136). Madrid: Alianza Música.
- Renwick, J. M. y McPherson, G.E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 173-188.

- Repp, B. H. (1992). Diversity and commonality in music performance: An analysis of timing microstructure in Schumann's "Traumerei". *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-111/112, 227-260.
- Repp, B. H. (2001). Expressive Timing in the Mind's Ear. En R. I. Godøy y H. Jørgensen (Eds.), *Musical Imagery* (pp. 185-200). Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Romero, J. (1994). Andrés Schiff: el hombre tranquilo. *Revista Scherzo*, 90, 39-46.
- Rosenbaum, D. A., Kenny, S. B. y Derr, M. A. (1983). Hierarchical control of rapid movement sequences. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9 (1), 86-102.
- Ross, S. L. (1985). The Effectiveness of Mental Practice in Improving the Performance of College Trombonists. *Journal of Research in Music Education*, 33, 223-229.
- Rosset-Llobet, J. (2000). Identification of Risk Factors for Musicians in Catalonia (Spain). *Medical Problems of Performing Artists*, 15, 167-174.
- Rubin-Rabson, G. (1941). Studies in the psychology of memorizing piano music. V: A comparison of pre-study periods of varied length. *Journal of Educational Psychology*, 32, 101-112.
- Ruiz, G. (1999). *Amo hacer música. Yogaterapia específica para los profesionales de la música*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Ruiz, M. H., Jabusch, H. C. y Altenmüller, E. (2009). Fast feedforward error-detection mechanisms in highly skilled music performance. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 187-197). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Salazar, J. F. y Contreras, L. S. (2007). *Miedo escénico en músicos académicos de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.
- Shaffer, L. H. (1980). Analysing piano performance: a study of concert pianists. *Advances in Psychology: Tutorials in Motor Behavior*, 1, 443-455.
- Samama-Polak, A. L. (1990). El stress y los músicos. Algunos consejos válidos para todos los intérpretes. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 3 (2), 299-312.
- Sánchez, C. A. (2006). Un análisis de los aspectos comunicativos del pianista Vladimir Horowitz con el público. *Revista Electrónica de LEEME*, 17. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>

- Sánchez Huete, J. C. (2008). Conocimiento científico de la didáctica. En Sánchez Huete, J. C. (Coord.), *Compendio de didáctica general* (pp. 49-72). Madrid: Editorial CCS.
- Sauer, E. (1913). The training of the virtuoso. En J. F. Cooke (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 236-251). Philadelphia: Theo. Presser.
- Schelling, E. (1913). Learning a new piece. En J. F. Cooke (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 267-278). Philadelphia: Theo. Presser.
- Sloboda, J. A. (1983). The communication of musical metre in piano performance. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35 (2), 377-396.
- Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19 (2), 110-120.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. y Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Sloboda, J. A., Minassian, C. y Gayford, C. (2003). Assisting advanced musicians to enhance their expressivity – An intervention study. En R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther y C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the Fifth Triennial ESCOM Conference* (p. 92). Hanover, Germany: Hanover University of Music and Drama.
- Steiner, R. (1984). *Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores*. Buenos Aires: Dedalo.
- Stoeber, J. y Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43 (8), 2182- 2192.
- Stravinsky, I. (1977). *Poética musical*. Madrid: Taurus.
- Todd, N. P. M. (1995). The kinematics of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 1940-1949.
- Torrado, J. A., Casas, A. y Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26 (2), 259-269.
- Tripana, S. (2012). Estrategias eficaces de práctica instrumental. *Revista Música y Educación*, 91, 64-72.
- Tripana, S. (2016). Importancia de las estrategias de práctica instrumental en la educación musical superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 13, 64-88.
- Trusheim, W. H. (1991). Audiation and mental imagery: Implications for artistic performance. *The Quarterly*, 2 (1-2), 138-147.

- Vigotsky, L. S. (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vigotsky *et al.* (Comp.), *Psicología y pedagogía* (pp. 438-452). Madrid: Akal.
- Vila, T. (2007). Assessing the importance of visual/theatrical features in the perception of music by an audience, using sociological tools. En A. Williamon y D. Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp.147-152). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Vines, B. W., Krumhansl, C. L., Wanderley, M. M. y Levitin, D. J. (2006). Cross-modal interactions in the perception of musical performance. *Cognition*, 101, 80–113.
- Wanderley, M. M. (2002). Quantitative analysis of non-obvious performer gestures. En I. Wachsmuth y T. Sowa (Eds.), *Gesture and Sign Language in Human-Computer Interaction* (pp. 241-253). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Weaver, J. L. (2005). *The role of goals and practice steps in piano practice assignments*. Ohio: Bowling Green State University.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press.
- Williamon, A. y Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.
- Williamon, A. y Valentine, E. (2002). The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, 44, 1-32.
- Wilson, G. D. y Roland, D. (2002). Performance anxiety. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 47-61). Oxford: Oxford University Press.
- Woody, R. H. (2004). Advanced music students' use of imagery and metaphor-based instruction in generating expressive performance. En S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen y P. Webster (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 482-485). Adelaide, Australia: Causal Productions.
- Wrigley, W. J. y Emmerson, S. B. (2013). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music*, 41 (3), 292-305.
- Wulf, G. y Mornell, A. (2008). Insights about practice from the perspective of motor learning: a review. *Music Performance Research*, 2, 1-25

Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, O., y Robles-Rubio, J. E. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *ReiDoCrea*, 5, 16-21.

Zatorre, R. J. y Halpern, A. R. (2005). Mental concerts: musical imagery and auditory cortex. *Neuron*, 47 (1), 9-12.

Integración creativa de la música Pop-Rock en el aula

Creative integration of Pop-Rock music in the classroom

Elena Berrón Ruiz
eleberu@hotmail.com

Conservatorio Profesional de Música de Segovia. España.

doi: 10.7203/LEEME.39.10070

Recibido: 10-4-17 Aceptado: 5-6-17. Contacto y correspondencia: Conservatorio Profesional de Música de Segovia
Calle Vicente Aleixandre, 222. 40006 Segovia

Resumen

Las enseñanzas musicales se centran con mucha frecuencia en el canto, en la práctica instrumental o en la lecto-escritura, dejando los aspectos creativos en un segundo plano. La finalidad de nuestra investigación es valorar el deseo del alumnado por expresarse de forma creativa y determinar la utilidad de una serie de propuestas de intervención en el aula con la música Pop-Rock para el desarrollo de la creatividad. Hemos aplicado un proceso metodológico específico que, desde una perspectiva cualitativa, comparte características de la investigación en el aula y del estudio de casos. Los resultados muestran que los alumnos valoran muy positivamente las actividades creativas y que los ejercicios desarrollados a partir de la música Pop-Rock han potenciado aspectos claves para su crecimiento creativo.

Palabras clave: Creatividad, Educación Musical, Conservatorio, Música Pop-Rock.

Abstract

Musical education often focuses on singing, instrumental practice or music literacy, leaving creative aspects in the background. The aim of our research is to assess the desire of students to express themselves creatively and to determine the usefulness of a number of proposals for intervention in the classroom with Pop-Rock music for the development of creativity. We have applied a specific methodological process from a qualitative perspective, which shares characteristics of classroom research and case studies. The results show that students value creative activities highly and that the exercises developed from the Pop-Rock music have boosted key aspects for their creative growth.

Key words: Creativity, Music Education, Music School, Pop-Rock Music.

1. Introducción

La música juega un papel fundamental en el terreno de la expresión de las emociones (Juslin y Västfjäll, 2008; Meyer, 2005), por lo que las enseñanzas musicales deberían aprovechar su potencial para canalizar la expresión creativa del alumnado.

Lamentablemente, la realidad nos muestra que, en la mayoría de los casos, esto no está ocurriendo en nuestras aulas, porque los profesores están más centrados en lograr resultados o productos musicales, así como en la técnica para llegar a producirlos, que en desarrollar las capacidades creativas de sus alumnos (Torrado y Pozo, 2006). En este sentido, no es de extrañar que en las enseñanzas musicales de nuestro país los alumnos dependan demasiado de las directrices de su profesor y no cuenten con un espacio para su propia toma de decisiones (Bautista, Pérez-Echeverría y Pozo, 2011).

Esto no quiere decir que la creatividad no sea algo deseado e implícito en los docentes y alumnos (Laukka, 2004), sino que no se llega a explicitar ni a implementar en la práctica del aula, ya que se asume que es algo personal y surgirá *motu proprio* una vez que se haya alcanzado el dominio técnico y conceptual adecuado de la música.

Esta realidad justifica la importancia de este artículo, que recoge la investigación realizada por una profesora para valorar el deseo creativo de sus propios alumnos y comprobar la eficacia de una propuesta educativa dirigida a potenciar su creatividad mediante la música Pop-Rock.

2. Objetivos de la investigación

La creatividad es una dimensión compleja de la personalidad del individuo que implica la movilización de una serie de procesos mentales para la elaboración de productos nuevos y originales. Debido a esta peculiaridad, en el ámbito educativo, y más concretamente en educación musical, el trabajo creativo propiamente dicho se suele dejar al margen en detrimento de otras actividades menos complejas y más mecánicas, como son la práctica vocal o instrumental. Sin embargo, estamos convencidos de que la escuela del siglo XXI, sin dejar al margen la enseñanza de conceptos y destrezas musicales, debe desarrollar la creatividad de los alumnos si pretende que alcancen una formación integral. Por ello, en la investigación presentada en este artículo nos planteamos dos objetivos:

- Valorar el deseo del alumnado por expresarse de forma creativa.
- Determinar la utilidad de nuestras propuestas con la música Pop-Rock para el desarrollo de la creatividad.

3. Fundamentación teórica

3.1. Creatividad y educación musical

De la Torre (1995) define la creatividad como la capacidad de generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica o un modo de enfocar la realidad. Respecto a los rasgos de comportamiento de una persona creativa, Hernández, Hernández y Milán (2010) indican que pueden dividirse en aptitudes, intereses, actitudes y temperamento:

La aptitud es la disposición para aprender a hacer cierto tipo de cosas y está influenciada por la interacción entre la determinación genética y la ambiental. El interés es la inclinación que conduce a una persona a emprender tal o cual tipo de actividad. La actitud es la tendencia a favorecer o no un cierto tipo de objeto o de situación. El temperamento designa el conjunto de sus disposiciones emocionales: optimismo, melancolía, seguridad o nerviosismo. (p. 12)

Toda persona posee un potencial creativo, pero necesita de unos procesos formativos que le ayuden a desarrollarlo (Bravo y De Moya, 2006). Al respecto, Rogers (1991) plantea las condiciones que propician el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo: trabajo en grupo, ambiente de libertad, libre expresión, estimulación de ideas nuevas y originales, clima de confianza, de aceptación y respeto a la persona, eliminación de la amenaza de la evaluación, independencia y libertad de proyectar y seleccionar diversas opciones. Por su parte, De Moya (2005) concede una gran importancia al profesor en la facilitación de la creatividad de sus estudiantes, destacando entre las condiciones para una enseñanza creativa la relación entre el profesor y los alumnos, lo cual implica una actitud constructiva, de confianza en las potencialidades de los alumnos, así como el conocimiento de sus características y funcionamiento psicológico.

El aula de música es el espacio propicio para llevar a cabo los procesos creativos que, en un entorno de libertad expresiva de ideas, emociones y sentimientos, lleven al estudiante a la manifestación de su rico mundo interior (Bernal, 2003). En este sentido, consideramos que el profesor de música que apueste por la realización de actividades creativas debe primar el proceso de creación y participación de los alumnos y no tanto los resultados (Koelsch, 2014).

Estableciendo una comparativa con el lenguaje oral, López de Arenosa (2006) defiende que:

Conocer un lenguaje implica la capacidad de poder utilizarlo de una manera personal. Si, a lo largo de su dilatado período formativo, el músico fuera capaz de utilizar en forma autónoma los elementos que va adquiriendo, nos pondríamos en un parangón claro con nuestro uso del lenguaje hablado. (p. 2)

La tradicional formación musical llevada a cabo en los conservatorios centra sus esfuerzos en procurar el máximo desarrollo de las cualidades interpretativas, incidiendo en los ejercicios técnicos y en la repetición y teniendo como objetivo principal, y a veces casi único, la interpretación de un repertorio (Marín, Pérez-Echeverría y Scheuer, 2013). Frente a esta tendencia aún tan presente, Molina (2008) defiende que la formación musical tiene que ser equilibrada con actividades derivadas del análisis y la improvisación, que permitan al alumnado comprender el lenguaje musical y eviten el deterioro de sus facultades creadoras.

La creatividad es una herramienta fundamental para que el músico no se quede en la repetición de lo que ya está hecho, sino que busque nuevas maneras de expresarse y, de esta forma, se llegue a la evolución del arte de los sonidos con una mirada prospectiva. Gértrudix y Gértrudix (2012) señalan que los lugares de representación musicales han estado definidos por la equipolencia entre sus valores expresivo y de transmisión. Si el músico es creativo y, además, es un facilitador del aprendizaje, es muy probable que se convierta en un profesor creativo que no tendrá ocasión de ser repetitivo y rutinario (López-Íñiguez, Pozo y De Dios, 2014). El docente tradicional es memorista, mientras que el creativo es innovador y siempre estará en proceso de cambio.

3.2. Música Pop-Rock como recurso educativo

Podemos definir la música popular contemporánea como el conjunto de los géneros musicales que imperan en la sociedad actual, que resultan atractivos para el público masivo y que son producidos por la industria de la música. Sin lugar a dudas, a nivel mundial los géneros referentes de este tipo de música en la actualidad son el Pop, el Rock, la música latina y el dance o músicaailable y, de ellos, los dos primeros son los más característicos de nuestro país y los que más escuchan nuestros jóvenes y adolescentes.

La incorporación de la música popular y, de forma más específica, de la música Pop-Rock al ámbito escolar ha sido un fenómeno progresivo e imparable desde los años sesenta (Flores, 2008), principalmente en la Educación Secundaria. El hecho de utilizar en clase músicas que hasta ese momento no habían formado parte del currículo y para las que el profesor no había recibido una adecuada preparación supuso un importante reto para los docentes, por lo que fueron surgiendo distintas propuestas didácticas que, con mayor o menor acierto, intentaban dar respuesta a cómo se debía utilizar la música popular en la enseñanza (Cripps, 1999; Cole, 2006).

Durante los primeros años, estas propuestas eran similares a las que se habían empleado con otros repertorios, especialmente con el clásico, publicándose diferentes tipos de análisis aplicados a la música popular, comentarios de audiciones y adaptaciones instrumentales para los instrumentos escolares (Gancedo, 1998; Herrera y Molas, 2000). Más adelante, se empezó a ver la necesidad de encontrar modelos de enseñanza diferentes que permitieran al alumno llegar a un conocimiento más profundo de este repertorio a través de su participación activa, es decir, otorgándole un papel creativo y proporcionándole herramientas para la experimentación y el descubrimiento (Lopis, 1999; Egea, Aguilera, Lazkiz y Martínez, 2003). Al respecto, la aportación que consideramos más interesante ha sido la de incorporar a la educación las herramientas que los propios músicos populares utilizan para su aprendizaje y composición, tales como la improvisación, la audición atenta, la imitación, el desarrollo del oído o el trabajo en equipo, imprescindibles en el aprendizaje informal (Green, 2002).

No obstante, esta interesante tendencia prácticamente no se ha dado (ni se da) en los estudios de conservatorio, ya que, según señalan distintos autores (Flores, 2008), la formación clásica del profesorado constituye con frecuencia un obstáculo para la inclusión de las músicas populares en el currículo.

En este sentido, Malbrán (2006, citada por Ponsatí, 2011, p.19) afirma que “la formación musical se ha basado plenamente en las normas de la teoría musical tradicional”, dejando de lado los aspectos creativos. Conscientes de la necesidad del cambio hacia metodologías más activas y motivadoras para los alumnos, consideramos que la utilización de la música Pop-Rock en la asignatura de Lenguaje Musical constituye un interesante recurso para desarrollar su creatividad y facilitar la construcción de aprendizajes significativos.

4. Diseño metodológico

4.1. Método

En este artículo presentamos la investigación llevada a cabo en el aula por una profesora e investigadora, que coinciden en la misma persona, interviniendo sobre sus propios grupos de alumnos y utilizando básicamente métodos cualitativos, bajo la consideración de que las personas con las que se investiga son participantes, no sujetos pasivos (Barba, 2013).

Flick señala que la investigación cualitativa se interesa por “analizar casos concretos a partir de las expresiones y actividades de las personas que participan en sus contextos locales” (2004, p. 27), lo cual supone que se trata de una investigación donde predomina lo verbal y que pretende analizar las sensaciones vividas. El carácter interpretativo propio de la metodología cualitativa precisa concebir la investigación de forma reflexiva y colectiva, permitiendo que todos los participantes puedan involucrarse activamente en el proceso (Imbernón, 2002), porque se pretende comprender a las personas dentro de su marco de referencia (Taylor y Bodgan, 1986). Asimismo, el carácter cualitativo de nuestra investigación se manifiesta en que existe una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida o experimentada (Sherman y Webb, 1988), se utiliza un lenguaje expresivo que recoge los matices específicos de cada fenómeno analizado (Eisner, 1991) y se recurre a distintas técnicas de recogida de datos para aumentar la validez de las conclusiones (Goetz y LeCompte, 1988).

En cuanto a los métodos de investigación utilizados, hemos elaborado un proceso metodológico específico, adaptado a los objetivos de la investigación, a la estructura de la misma y a la propia situación de la investigadora, compartiendo características de la investigación en el aula y del estudio de casos. Entre las características de la investigación en el aula que compartimos con Cain (2013) destacamos que es un tipo de investigación en la que tanto los estudiantes como los profesores trabajan juntos para mejorar el aprendizaje y que no se trabaja con muestras representativas, sino que los profesores investigadores trabajan con sus propios estudiantes. En cuanto al estudio de casos, acudimos a Albert (2006) al reconocer que se trata de un método apropiado para el estudio de fenómenos complejos en los que intervienen distintas variables, es adecuado para el examen de realidades abiertas que interactúan en su entorno y permite una descripción densa del problema a estudiar.

Todo esto nos sugiere el carácter versátil, flexible, creativo y adaptable del método de investigación al objeto de estudio que, en nuestro trabajo, se trata de un problema o caso educativo específico, en su contexto multivariable e imprevisible.

4.2. Selección de los participantes

El estudio se ha llevado a cabo en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia, con una muestra de 34 alumnos de la profesora-investigadora (en adelante, “profesora”),

pertenecientes a cuatro grupos de Lenguaje Musical del primer curso de las Enseñanzas Profesionales.

Además, para la obtención de los datos necesarios para la investigación, hemos contado con la colaboración de cinco profesores de distintas especialidades instrumentales que también impartían clase a dichos alumnos y de siete padres/madres de los mismos (en adelante utilizaremos la palabra genérica “padres” para ambos).

4.3. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

El proceso de recogida de datos ha tenido lugar desde septiembre de 2015 hasta junio de 2016, mediante la combinación de distintas técnicas e instrumentos: el diario de la profesora (escrito semanalmente), entrevistas individuales a 5 profesores de instrumento (tutores) de los alumnos, entrevistas grupales a 7 padres y a los distintos grupos de alumnos (todas ellas realizadas a final de curso, previa validación por dos jueces externos), cuestionarios cerrados cumplimentados por los alumnos a mitad del proceso (validados también por los mismos jueces) y análisis de documentos, que incluyen correos electrónicos enviados por los alumnos o sus padres, trabajos de los alumnos y videos/fotografías de las actividades realizadas (comentados en el diario). Para facilitar el posterior análisis de los datos obtenidos, tanto el diario, como las entrevistas y el cuestionario fueron diseñados previamente con una estructuración interna que incluía cinco categorías: motivación, utilidad, dificultad, continuidad y divulgación.

Esta riqueza en la utilización de diversas técnicas e instrumentos nos ha permitido realizar la triangulación de los datos, los cuales se exponen más adelante, y aportar mayor validez y credibilidad a los resultados del estudio.

4.4. Procedimiento de la intervención educativa

La intervención educativa que hemos llevado a cabo en el aula constituye la continuación de las actividades recogidas en la investigación realizada anteriormente para la elaboración de la Tesis Doctoral de Berrón (2016), a la cual remitimos al lector para una mayor comprensión de su origen y progresión.

4.4.1. Búsqueda de canciones de estilo Pop-Rock

Nuestra propuesta de integración de la música Pop-Rock en el aula comenzó pidiendo a los alumnos que escogieran un tema de su cantante o grupo musical preferido. A través del correo electrónico, debían mandar a la profesora el audio y un documento en el que vinieran tanto la letra de la canción como los acordes (figura 1). No obstante, antes de enviar la canción a la profesora,

debían asegurarse de que los acordes correspondían a la misma tonalidad del audio, ya que es frecuente encontrar versiones transportadas.

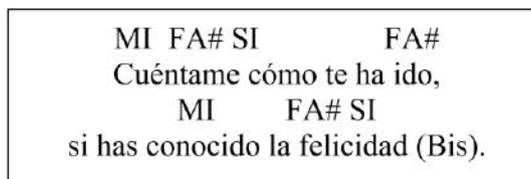


Fig. 1. Letra del estribillo de la canción “Cuéntame” de Fórmula V con acordes

Una vez revisado el material enviado y dado por válido, se almacenaron las canciones escogidas para ir trabajando con ellas progresivamente a lo largo de todo el curso. Todos los alumnos disponían de un pen-drive donde guardaban sus canciones y las de sus compañeros.

4.4.2. Interpretación de las canciones en clase

Una o dos veces al mes, trabajábamos en clase con las canciones de los alumnos. Para ello, proyectábamos la letra y los acordes de una canción en la pizarra digital mientras escuchábamos el audio y realizábamos distintas actividades:

- Presentación de la canción (temática, tonalidad, etc.) y del grupo o cantante por parte del alumno que la había seleccionado. A continuación, se escuchaba el audio para que los alumnos se familiarizaran con ella; aquellos que ya la conocían aprovechaban para cantarla con letra.
- Se escuchaba la canción por segunda vez mientras los alumnos iban cantando las notas fundamentales de los acordes en el momento exacto en que cambiaba la armonía. Por ejemplo, si encima de la letra de la canción ponía “Mi M” los alumnos sabían que ahí sonaba el acorde de Mi mayor y cantaban la nota “Mi”, que es la fundamental de dicho acorde. La profesora iba reforzando los acordes tocándolos con el piano. Desde mediados de curso, se enriqueció la actividad permitiendo a los alumnos que cantaran libremente cualquiera de las notas presentes en cada acorde.
- Se volvía a escuchar la canción por tercera vez pero, en este caso, había momentos en que no se podían mirar los acordes, sino que debían identificar las notas fundamentales de oído.

4.4.3. Canciones transcritas y analizadas en clase

La profesora seleccionaba un fragmento de la canción (normalmente el estribillo) y los alumnos debían transcribirlo musicalmente de oído (figura 2). Previamente, preparábamos juntos una plantilla con dos pentagramas, la armadura de la tonalidad y el compás, que debían adivinar los

alumnos. En el pentagrama de arriba escribían la melodía de la canción y la letra, mientras que en el pentagrama de abajo ponían los acordes en posición fundamental (por ejemplo, si el acorde era de “Re Mayor”, escribían las notas “re-fa#-la”). Para facilitar la transcripción, íbamos haciendo en clase un análisis de lo escuchado: partes que se repetían, ritmos característicos, descripción de la línea melódica, etc.

Fig. 2. Transcripción musical del estribillo de la canción “Cuéntame” de Fórmula V con acordes

En casa, debían aprenderse de memoria las notas del fragmento transcrito, tanto la melodía como las notas fundamentales de los acordes, y al día siguiente lo cantábamos en clase a dos voces.

4.4.4. Creación de instrumentaciones en casa por los propios alumnos

Instrumentar es la forma de distribuir la música entre varias voces y/o instrumentos, teniendo en cuenta que las canciones tienen melodía y acompañamiento. A partir del trabajo que acabamos de describir, los alumnos debían componer sus propias instrumentaciones en casa, utilizando el programa informático de edición de partituras MuseScore, que actualmente es gratuito. Para ello, seguían las siguientes pautas: en el primer pentagrama debía ir la melodía de la canción junto con la letra; en el segundo, los acordes colocados en posición fundamental para saber qué notas se podían utilizar al realizar el acompañamiento; en el tercero, los acordes enlazados armónicamente, que servían de referencia para crear distintas líneas melódicas con notas próximas entre sí; en el cuarto, los alumnos debían inventar un patrón de acompañamiento arpegiado y adaptarlo a los acordes enlazados del pentagrama anterior para dar unidad a la canción (solo estaba permitida la utilización de notas reales); el quinto se escribía en clave de fa y estaba reservado a los bajos, que debían ser las notas fundamentales de los acordes (nota más grave de

los acordes colocados); y el último pentagrama estaba destinado a crear un acompañamiento rítmico para instrumentos de percusión, preferiblemente a base de ostinatos (figura 3).

Para el desarrollo de esta actividad los alumnos disponían de una semana, durante la cual iban intercambiando correos electrónicos con la profesora y realizando las correcciones oportunas si habían cometido algún error. Pasado el plazo de entrega, las instrumentaciones se exponían en clase, se escuchaban y se proyectaban en la pizarra digital para comentarlas y que pudieran tomar ideas para trabajos posteriores.

Cuéntame
(Fórmula V)

The image displays a musical score for the song "Cuéntame" by Fórmula V. The score is organized into two systems of staves. The first system includes: Melodía (Melody) with lyrics "Cuén - ta - me có - mo te ha i - do si has co - no - ci -"; Acordes colocados (Placed chords) with notes MI, FA#, SI, FA#; Acordes enlazados (Linked chords); Patrón acompañ. (notas reales) (Accompaniment pattern (real notes)); Bajos (notas fund.) (Bass (fundamental notes)); and Ostinato rítmico (Rhythmic ostinato). The second system includes: Mel (Melody) with lyrics "do li - fe - li - ci - dad. Cuén - ta - dad."; Acor. coloc. (Placed chords) with notes MI, FA#, SI, MI, FA#, SI; Acord. enlaz. (Linked chords); Pat. acom. (reales) (Accompaniment pattern (real notes)); Baj. (fund.) (Bass (fundamental notes)); and Ost. rit. (Rhythmic ostinato). The score is written in 4/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#).

Fig. 3. Instrumentación del estribillo de la canción "Cuéntame" de Fórmula V realizada por un alumno con el programa MuseScore

4.4.5. Puesta en escena de las instrumentaciones

Al final de cada trimestre, cada grupo de alumnos escogía una de las instrumentaciones realizadas para su puesta en escena. Para ello, se utilizaban instrumentos de percusión de sonido determinado (metalófonos, xilófonos y carillones) o indeterminado (pandero, claves, triángulo, caja, etc.) disponibles en el aula, así como los propios instrumentos que estudiaban los alumnos (violín, flauta, piano, etc.). Las actuaciones tenían lugar en la clase habitual de Lenguaje Musical y se grababan en video para poder comentarlas posteriormente y mostrarlas a los diferentes grupos.

5. Análisis de los datos y resultados

Para el análisis de los datos, previamente establecimos cinco categorías: motivación, utilidad, dificultad, continuidad y divulgación. Ante el gran volumen de documentos y de información que estábamos manejando, consideramos conveniente el uso del programa informático Atlas-ti (versión 6.2) para facilitar la asignación de los datos a cada una de ellas.

Posteriormente, para clarificar la exposición de los resultados, organizamos dichas categorías en dos grandes bloques temáticos según su contenido, cada uno de los cuales da respuesta a uno de nuestros objetivos de investigación:

- Deseo del alumnado por expresarse de forma creativa (incluye las categorías: motivación y divulgación).
- Utilidad de las actividades desarrolladas en el aula a partir de música Pop-Rock para el desarrollo de la creatividad (incluye las categorías: utilidad, dificultad y continuidad).

Las respuestas ofrecidas por los alumnos en los cuestionarios dirigidos a evaluar la instrumentación de canciones Pop-Rock se expresan porcentualmente en la Tabla 2.

Tabla 2. Respuestas de los alumnos a los cuestionarios sobre la instrumentación de canciones

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
MOTIVACIÓN	Me gusta crear mis propias instrumentaciones			6%	29%	65%
	Disfruto interpretando las instrumentaciones que hemos realizado			3%	41%	56%
UTILIDAD	Es interesante para mi formación musical			12%	26%	62%
	Todos los músicos deberían saber instrumentar canciones			15%	38%	47%
DIFICULTAD	Es complicado instrumentar canciones	18%	47%	29%	6%	
	Utilizar un programa informático me ha facilitado realizar las instrumentaciones			15%	29%	56%
CONTINUIDAD	Me gustaría instrumentar canciones con más frecuencia		3%	30%	29%	38%
	Preferiría no volver a realizar esta actividad	59%	32%	9%		
DIVULGACIÓN	Es bueno presentar las instrumentaciones en clase para que las conozcan mis compañeros			29%	27%	44%
	Considero interesante presentar las instrumentaciones en una audición abierta al público	3%	21%	29%	18%	29%

Como se verá a continuación, estos resultados se han interpretado de forma cualitativa, mostrando su interrelación con los datos obtenidos a partir de las demás técnicas e instrumentos. Para identificar estas otras técnicas/instrumentos y las personas de las que se ha extraído la información hemos utilizado los siguientes códigos, garantizando el anonimato de los participantes (Tabla 3).

Tabla 3. Codificación de los documentos y de las personas participantes

Instrumentos técnicos	Código	Personas	Código	Grupo	Mes**	Ejemplo de código	Significado del código
Diario	D	Profesora investigadora	P		Enero	DPE	Diario de la profesora investigadora, de enero
Correo electrónico	CE	Familiar	F		Mayo	CEF32Y	Correo electrónico de un familiar del alumno número 32, de mayo
Entrevista grupal	EG	Alumnos	As	C		EGAsC	Entrevista grupal a los alumnos del grupo C
Entrevista individual	E	Profesor-Tutor	T			ET4	Entrevista al profesor-tutor 4

* Se utiliza la inicial del mes, excepto en mayo (Y) para diferenciarlo de marzo (M)

5.1. Deseo del alumnado por expresarse de forma creativa

Las respuestas ofrecidas por 1.635 alumnos de distintos conservatorios españoles en un estudio que realizamos con anterioridad al que presentamos en este artículo (Berrón, 2015) nos muestran que los estudiantes no solo disfrutaban interpretando música escrita por compositores de diferentes épocas y estilos artísticos, sino que también existe en ellos un gran deseo por expresarse a través de su propia música. Pero, aunque las enseñanzas musicales presentan un gran potencial para el desarrollo de la creatividad del alumnado, está muy mal aprovechado por los profesores que las imparten (Molina, 2008). En este sentido, consideramos inadecuado que, en general, se tenga poco presente en las aulas el deseo expresivo y creativo de los alumnos y que rara vez se les dé la oportunidad de iniciarse en la composición desde el principio, posponiéndose hasta los estudios de armonía de las enseñanzas profesionales. En este sentido, consideramos que ha de tenerse presente en las aulas el deseo expresivo y creativo de los alumnos y que es inadecuado que no se les dé la oportunidad de iniciarse en la composición desde el principio, posponiéndose hasta los estudios de armonía de las enseñanzas profesionales.

F28- Es muy triste que en las enseñanzas aparentemente más creativas, como son las musicales, se cuide tan poco la creatividad de los alumnos. (EGFs, p. 17)

Desde nuestro punto de vista, esta tardanza en los inicios de la creación musical es un grave error ya que, si un alumno no se acostumbra a crear desde pequeño, irá perdiendo frescura y naturalidad y le costará mucho más expresarse artísticamente de adulto. De ahí la importancia concedida al desarrollo de la creatividad en la metodología que presentamos en este artículo.

Me insistían en cómo y cuándo aprendieron ellos a instrumentar canciones durante sus estudios musicales y les costaba entender que en clase lo hiciéramos de una manera más sencilla y experimental. (DPD, p. 11)

T- Si a un chaval no le pides que cree desde el principio, le costará mucho hacerlo más adelante, porque perderá espontaneidad. Desde el primer momento tiene que haber participación activa y creación. (ET5, p. 19)

Al respecto, hemos comprobado que la instrumentación de canciones Pop-Rock ha resultado ser una actividad motivadora para el 94% de alumnos (pregunta 1 de la Tabla 2). Así lo demostraban también sus comentarios y los de sus padres, valorando muy positivamente las actividades que implicaban creación y desarrollo de la imaginación.

A15- ¡Inventar me mola mucho, a mí me encanta! (EGAsB, p. 15)

Me encanta que los niños hagan instrumentaciones, porque les das la oportunidad de expresarse y utilizar su imaginación. (CEF5E, p. 2)

Se sentían importantes transcribiendo y creando nuevas instrumentaciones para canciones de grupos de música o cantantes que admiran y que escuchan habitualmente en su entorno, lo cual resultaba muy beneficioso para su implicación en el proceso educativo.

F17- Vas con unos cuantos compañeros en el coche y, si suena una canción con la que habéis trabajado, empiezan a cantarla con notas y luego te la ponen en el móvil y te dicen: “¡Mira cómo suena mi versión!” ¡Es increíble! (EGFs, p. 20)

T- Me ha enseñado las instrumentaciones que ha hecho y estaba emocionada. Me decía: “¡Lo he hecho yo y he puesto mi nombre en la partitura!” (ET3, p. 1)

Dicha satisfacción se manifiesta también en su deseo de compartir sus trabajos con los demás, ya que, en las respuestas ofrecidas por los alumnos en los cuestionarios cumplimentados a mitad de curso, observamos que el 71% consideraba bueno presentar las canciones en clase para que las conocieran sus compañeros (pregunta 9 de la Tabla 2) y el 97% afirmó que se divertía interpretando las instrumentaciones creadas (pregunta 2 de la Tabla 2). Incluso, el 47% indicó que consideraba interesante presentarlas en una audición abierta al público (pregunta 10 de la Tabla 2).

5.2. Utilidad de las actividades propuestas a partir de música Pop-Rock para el desarrollo de la creatividad

Las nuevas generaciones deben vivir en una época en la que la sociedad tiene unas exigencias muy distintas a las del pasado, demandando personas activas y creativas capaces de dar una respuesta rápida y eficiente a los problemas (Martínez-Salanova, 2005). Uno de los profesores entrevistados lo expresaba en los siguientes términos:

T- Me interesa gente activa y con iniciativa, gente que tenga recursos. Hay que crear ese tipo de alumnos. (ET1, p. 17)

Por ello, los docentes reconocen que el sistema educativo debería potenciar el desarrollo de la creatividad, enfatizando su valor formativo y motivador.

T- Todo lo que sea un trabajo de desinhibición, de encontrar un marco de expresión, de hacer sus cosas con iniciativa, que es luego lo que les vamos a exigir en el día de mañana, es importante. (ET2, p. 16)

En nuestro estudio partimos del convencimiento de que, si un alumno no manipula los elementos de la música utilizándolos como medio de expresión de sus propias ideas y sentimientos, no los interiorizará bien y le servirá de poco lo que haya estado estudiando y, aparentemente, aprendiendo (López de Arenosa, 2004).

T- Si tú quieres ser músico, tienes que hacer música. No se trata de que el alumno empiece haciendo una sonata, sino una piececilla acorde a su nivel. (ET1, p. 12)

Tras el análisis de los datos, los resultados obtenidos en nuestra investigación muestran que los alumnos aprenden mejor todo aquello que han creado y manipulado por sí mismos, en lo cual coinciden reconocidos autores (Torrado y Pozo, 2006).

ELENA BERRÓN RUIZ. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME—LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN. HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: EBSCO, CINDOC (CSIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, EREVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICH5, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.

A5- Lo que te inventas tú, se te queda mejor en la cabeza. (EGAsA, p. 23)

Por este motivo, consideramos fundamental que, desde el principio, los estudiantes de los conservatorios se expresen creando su propia música y utilizando libremente los elementos del lenguaje musical.

La mejor manera de aprender un nuevo lenguaje es utilizarlo para expresar lo que pensamos y sentimos. (DPN, p. 8)

Al respecto, el 88% de los alumnos reconoció que la instrumentación de canciones era interesante para su formación musical (pregunta 3 de la Tabla 2) y el 85% afirmó que todos los músicos deberían saber hacerlas (pregunta 4 de la Tabla 2).

No obstante, en nuestro planteamiento didáctico consideramos que toda improvisación o creación musical debía partir de un análisis previo, para que los alumnos pudieran conocer los elementos constituyentes de la música Pop-Rock que luego iban a manipular. Varios de nuestros compañeros, profesores de instrumento de los alumnos, aprobaban esta forma de proceder.

T- Me parece muy adecuada la forma de: “Bueno, este es el sistema de existir de la música, ahora lo vas a hacer tú”. (ET2, p. 3)

Por otra parte, nuestros resultados coinciden con Palmer y Muñoz (2008) al mostrar que las personas que están habituadas a analizar y a hacer sus propias creaciones musicales desarrollan una mejor capacidad crítica ante las composiciones propias y ajenas.

T- Si tú nunca compones, ¿con qué criterio miras la composición de otro? En cambio, si compones, la ves con sentido crítico y piensas en comparar y aprender lo que te puede aportar. (ET1, pp. 13-14)

Eso sí, consideramos que siempre que se demanda a los alumnos realizar algún tipo de actividad creativa es necesario proporcionarles una serie de pautas que les permitan mantener el control sobre lo que están haciendo.

Para casa les he mandado crear su propia instrumentación siguiendo las mismas pautas que hemos utilizado al instrumentar canciones en clase. (DPO, p. 8)

La necesidad de proporcionar unas pautas claras como punto de referencia para la creación musical era reconocida por los distintos miembros de la comunidad educativa.

F24- Componer canciones cortitas, pero con unas pautas determinadas, les encauza mucho el trabajo y les da una sistematicidad en la forma de trabajar. (EGFs, p. 6)

A9- Supongo que las pautas se inventarían por lo mismo que se inventa un idioma: para que las personas se entiendan entre ellas. (EGAsA, p. 14)

Con ello conseguimos que la sensación de dificultad ante la tarea disminuyera, tal y como reflejaron los alumnos en los cuestionarios, ya que solo el 6% respondió que realizar composiciones conlleva cierta complejidad (pregunta 5 de la Tabla 2).

Desde otro punto de vista, nuestras propuestas han resultado útiles para que los alumnos adquieran una mayor tolerancia al error, perdiendo el miedo a equivocarse, lo cual es otro factor esencial para el desarrollo creativo (Bravo y De Moya, 2006).

A16- Me gusta que me corrija, porque aprendo de mis errores. (EGAsB, p. 18).

El recurso de utilizar un programa informático para realizar las instrumentaciones constituyó otro aliciente, ya que les permitía escuchar lo que iban escribiendo, al mismo tiempo que les familiarizaba con el uso de las TIC, tan necesarias en nuestra sociedad actual (Galera, Tejada y Trigo, 2013). Así lo demostraban las respuestas ofrecidas en los cuestionarios, ya que el 85% de los alumnos indicaron que utilizar un programa informático les había facilitado realizar las instrumentaciones (pregunta 6 de la Tabla 2). Los alumnos y sus padres lo expresaban también en las entrevistas de la siguiente manera:

A26- A mí me gusta más hacerlas con el ordenador y luego las saco, porque, ya de paso, va sonando mientras escribo. (EGAsC, p. 14)

F19- Le gusta mucho ponerse en el programa e ir viendo cómo suena, porque eso le ayuda mucho. (EGFs, p. 6)

Por todo lo expuesto, el 91% de los alumnos reconocieron que les gustaría seguir realizando instrumentaciones de música Pop-Rock (pregunta 8 de la Tabla 2) e, incluso, el 67% afirmaron que les gustaría crearlas con más frecuencia (pregunta 7 de la Tabla 2), demostrándose que lo novedoso y creativo despierta un mayor interés y potencia el aprendizaje (Molina, 2008).

Jamás pensé que podría hacer instrumentaciones de música actual en Lenguaje Musical, mis hermanos nunca las hicieron. ¡Me encanta! (CEA21M)

6. Discusión

Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación (Muñoz y Bonastre, 2013).

En el trabajo que hemos presentado en este artículo buscábamos, como uno de los objetivos de investigación, *valorar el deseo del alumnado por expresarse de forma creativa*. En este sentido, a través de las actividades llevadas a cabo en el aula y su estudio científico, se ha constatado que a los alumnos les gusta experimentar con la música y atreverse a realizar

producciones novedosas, siempre que el entorno posibilite la autonomía creativa y que el docente les motive adecuadamente, mostrándoles confianza hacia sus elaboraciones (Berrón, 2016). El hecho de utilizar como material sonoro temas del ámbito Pop-Rock elegidos por los propios alumnos ha contribuido a que aumentara su motivación por aprender y ha favorecido su implicación en todas las actividades propuestas, mostrando gran interés por descubrir cómo estaban construidas las canciones de sus artistas preferidos y esforzándose por crear nuevas versiones musicales a partir de las mismas. Asimismo, la posterior interpretación de sus composiciones en clase con los instrumentos ha sido una estrategia muy positiva para acrecentar su interés y su disfrute hacia la creación musical.

Las actividades creativas en nuestro campo educativo requieren un espacio de libertad donde se permita la experimentación sonora y la puesta en práctica de habilidades manipulativas en la interpretación, creación y expresión musical (Molina, 2008). Al respecto, el segundo objetivo que perseguíamos en nuestro estudio era *determinar la utilidad de nuestras propuestas con la música Pop-Rock para el desarrollo de la creatividad*, respecto al cual hemos comprobado que las actividades desarrolladas han potenciado aspectos claves para el crecimiento creativo del alumnado: incremento del interés y curiosidad por la música, aprendizaje activo, manipulación del material sonoro, expresión de los sentimientos y las emociones, fomento y aceptación de críticas constructivas, disfrute y cohesión grupal, entre otros. De todas nuestras propuestas, la más valorada ha sido la composición y puesta en escena de sus propias instrumentaciones, que es una actividad creativo-intelectual que requiere un conocimiento y un dominio de su técnica e implica un proceso de elaboración en el que la originalidad, el oído y la reflexión tienen una gran trascendencia, tres ingredientes que consideramos esenciales para la creatividad musical (López de Arenosa, 2004).

El componente lúdico y creativo de las actividades, la interacción grupal y la valoración de sus trabajos han sido elementos fundamentales para potenciar su implicación en las clases y en las tareas que debían realizar en casa (De Moya, 2005). No obstante, en lo que más hemos insistido ha sido en favorecer que el aprendizaje fuera motivador por sí mismo, consiguiendo que los alumnos sintieran orgullo personal al notar sus progresos y que disfrutaran no solo de los resultados, sino también del proceso educativo seguido en todas las propuestas desarrolladas.

En las actividades creativas no solo interviene el intelecto, sino que hay que cuidar otras dimensiones de la persona, como son la motivación, la sensibilidad, la confianza en las propias producciones, el espíritu crítico y la curiosidad por descubrir cosas nuevas y aprender de ellas (Green, 2002). Todas estas dimensiones han sido especialmente cuidadas y potenciadas en nuestro estudio, constituyendo aspectos claves para el éxito de nuestras propuestas con la música Pop-Rock.

En cuanto a las limitaciones del trabajo presentado, somos conscientes de que, al tratarse de un estudio cualitativo, en la fase de análisis e interpretación de los datos han podido entrar en juego factores procedentes de la propia subjetividad de la investigadora. Por ello, para minimizar

su efecto y garantizar la credibilidad de los resultados, hemos fundamentado cada una de nuestras afirmaciones en información obtenida a partir de diversas técnicas e instrumentos (Cain, 2013).

Finalmente, respecto a la prospectiva de este estudio, pensamos que la intervención educativa que hemos expuesto no es exclusiva para los centros específicos de educación musical, como son los conservatorios, academias y escuelas de música, sino que puede aplicarse también en distintos contextos y niveles educativos. Todo docente con una buena preparación musical podrá adaptar fácilmente el grado de dificultad de las actividades en función del alumnado al que vaya dirigido, así como la tonalidad de las canciones propuestas para poder interpretarlas con los instrumentos que tenga a su disposición. Al respecto, consideramos especialmente interesante su utilización en las clases de música impartidas en el tercer ciclo de la educación primaria, en secundaria y en bachillerato, ya que, como hemos comprobado, permite a los alumnos un aprendizaje creativo, colaborativo y motivador a partir de música con la que están familiarizados en su entorno (Cripps, 1999).

Asimismo, de cara a futuras investigaciones, sería interesante que el planteamiento creativo a partir del Pop-Rock fuera más allá de la elaboración de arreglos e instrumentaciones, ampliándose a la creación de melodías y canciones a partir de riffs, patrones rítmicos o secuencias de acordes, entre otras herramientas.

Referencias bibliográficas

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Berrón, E. (2015). Motivación y dificultades de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical. En *Libros de actas CIMIE15 de AMIE* licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie15/2016/06/29/a1/>
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16793>
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En A. Maravillas y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Madrid: Graó.
- Bautista, A., Pérez-Echeverría, M. P. y Pozo, J. I. (2011). Piano teachers' conceptions of assessment. *Revista de Educación*, 355 (1), 443-466.
- Bernal, J. (2003). Música y creatividad. En A. Gervilla (Ed.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (pp. 841-863). Málaga: Dykinson.
- Bravo, R. y De Moya, M. V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos*, 21, 131-140.

- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 57-76). Barcelona: Graó.
- Cole, B. (2006). *The Pop composer's handbook (A step-by-step guide to the composition of melody, harmony, rhythm and structure)*. London: Schott.
- Cripps, C. (1999). *La música popular en el siglo XX*. Madrid: Akal.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad Aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- De Moya, M. V. (2005). Creatividad y docencia. Aprender a ser creativos para enseñar a ser creativos. En A. Gervilla (Coord.), *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales* (pp. 281-296). Málaga: Dykinson.
- Egea, C., Aguilera, E., Lazkoz, P. y Martínez Riazuelo, I. (2003). *Rock & Orff. Beatles-Carlos Santana: Propuestas para la interpretación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York, NY: McMillan Publ. Co.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Fórmula V (1968). Cuéntame. En *Busca un amor* (vinilo 12"). Puerto Rico: Boriquen.
- Galera, M. M., Tejada, J. y Trigo, E. (2013). El editor de partituras como medio para facilitar el estudio de la lectura musical cantada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 215-238.
- Gancedo, E. (1998). La música actual como elemento didáctico. *Eufonía: Didáctica de la música*, 11, 15-20.
- Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2012). Music in Virtual Worlds. Study on the Representation Spaces. *Comunicar*, 38 (19), 175-181.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

- Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 11-23.
- Herrera, L. M. y Molas, S. (2000). *Música de hoy para la escuela de hoy*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Juslin, P. N. y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *The Behavioral and Brain Sciences*, 31 (5), 559-575.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170-180.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: A report from music conservatories. *Music Education Research*, 6(1), 45-56.
- López de Arenosa, E. (2004). *Apuntes sobre didáctica musical*. Madrid. Enclave Creativa Ediciones.
- López de Arenosa, E. (2006). *Educación Auditiva: Dictado Musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- López-Iñiguez, G., Pozo, J. I. y De Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42 (2), 157-176.
- Lopis, E. (1999). Culturas musicales y aprendizaje cooperativo. Pop, rock, heavy y bakalao en la clase de música. *Cuadernos de Pedagogía*, 279, 27-30.
- Marín, C., Pérez-Echeverría, M. P. y Scheuer, N. (2013). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*, 3, 1-33.
- Martínez-Salanova, E. (2005). Jóvenes creativos en una sociedad mediática. *Africa e Mediterráneo*, 51, 86-90.
- Meyer, L. B. (2005). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Molina, E. (2008). La improvisación como sistema pedagógico. Funcionamiento, objetivos y resultados de la metodología IEM. En *Actas del Congreso CEIMUS I (Comp.)* (pp. 252-272). Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Muñoz, E. y Bonastre, C. (2013). La expresividad en la música. *Quodlibet. Revista de especialización musical*, 52, 40-52.

Palmer, A. y Muñoz, E. (2008). El azar en las interacciones entre improvisación y composición. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 21(76), 98-108.

Ponsatí, I. (2011). *Avaluació d'una proposta didàctica per a la identificació auditiva dels intervals harmònics musicals. Una experimentació al primer curs dels ensenyaments especialitzats de grau professional dels conservatoris de música de Catalunya*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24235>

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A Focus. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus methods* (pp. 2-21). Filadelfia, PA: The Palmer Press.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo *et al.* (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-230). Barcelona: Graó.

Torre, S. (1995). *Creatividad Aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista