

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICODIDÁCTICA:
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

**LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE
GUITARRA EN LAS ESCUELAS DE MÚSICA
DE BIZKAIA**

Autora:

Yolanda Sierra Hernández

Directora:

Cristina Arriaga Sanz

Abril 2023

A mi madre.

Agradecimientos

A Cristina Arriaga, Directora de la tesis, por haber sido mi guía, mi apoyo y sostén en este largo camino. Siempre ha estado apoyándome, aconsejándome, dándome ánimo y solucionando mis problemas. En estos años nunca me ha dejado de dar la mano sin importar el día ni la hora. Gracias a ella y su esfuerzo este trabajo ha sido capaz de salir adelante.

A Josetxu Madariaga, porque nunca ha dejado de ayudar y apoyar este trabajo. Sus consejos, ideas, recomendaciones, opiniones...han sido de una ayuda infinita.

A Maravillas Díaz, porque fue la primera persona de la Universidad con la que tuve la suerte de hablar. Sus palabras y consejos me dieron la oportunidad de poder empezar esta aventura y me puso en contacto con mi Directora de tesis Cristina Arriaga.

A todas las personas que desde las Escuelas de Música nos han ayudado, ya que sin su colaboración esta investigación hubiera sido inviable. En primer lugar, a las Direcciones de los centros que han accedido a que su Escuela forme parte de este trabajo, y en especial a todo el profesorado que se ha esforzado, implicado y comprometido con el estudio como su fuera suyo. También a todo su alumnado por haber participado amablemente.

A Eduardo que ha sido mi compañero en este camino, que me ha dado la mano y ha sido paciente en este largo proceso ayudándome siempre y en todo momento.

A mi padre, mi familia, mis amigos y amigas que han sufrido mis ausencias en este largo proceso pero que han sabido estar ahí para apoyarme y siempre tener palabras de aliento.

A mi alumnado que en este largo y sinuoso sendero me han acompañado a llorar y reír, a enfadarme y a alegrarme, compartiendo mis malos y buenos momentos.

Gracias a todas aquellas personas que de uno u otro modo han estado ahí dándome su apoyo y aliento, han creído en mí, y han pensado que mi labor podía dar un rayo de luz a la enseñanza de la música.

Gracias a la música, por hacerme sentir una persona feliz y agradecida de poder hacer de su pasión su forma de vida.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

<i>I PARTE: ESTUDIO TEORÍCO</i>	12
1. Justificación y propósito de la investigación	13
<i>ÍNDICE DEL CAPÍTULO I</i>	16
<i>CAPÍTULO I: LA ESCUELA DE MÚSICA Y SUS BENEFICIOS COMO FORMACIÓN INTEGRAL</i>	17
2. Introducción	17
3. La música y sus beneficios	19
4. La Educación Musical como formación integral del alumnado	29
5. La Educación Musical en las Escuelas de Música	43
6. Síntesis del Capítulo I.....	83
<i>ÍNDICE DEL CAPITULO II</i>	89
<i>CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DEL INSTRUMENTO Y SU RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN EN EL AULA Y LA MOTIVACIÓN</i>	90
7. Introducción.....	90
8. Profesorado de Música e interacción en el aula	92
9. La motivación en la Educación Musical.....	114
10. Síntesis del Capítulo II	137
<i>II PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO</i>	145
11. Introducción a la parte empírica	146
<i>ÍNDICE DEL CAPITULO III</i>	149
<i>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS</i>	151
Punto I: Metodología.....	151
12. Introducción	151
13. Planteamiento de la investigación	153
14. Diseño de la investigación	154
15. Procedimiento de la investigación.....	169

16. Análisis de datos.....	173
Punto II: Presentación de los resultados.....	179
17. Introducción.....	179
18. Resultados de los análisis estadísticos. Estadística descriptiva.....	183
19. Resultados obtenidos en las entrevistas del profesorado y en las grabaciones de audio de las clases.....	223
20. Resultados relativos al cumplimiento de las hipótesis.....	318
<i>ÍNDICE DEL CAPITULO IV.....</i>	<i>340</i>
<i>CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</i>	<i>341</i>
21. Introducción.....	341
22. Caracterización del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música de Bizkaia.....	342
23. Caracterización del profesorado de guitarra de las Escuelas de Música.....	350
<i>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....</i>	<i>357</i>
24. Conclusiones.....	357
<i>BIBLIOGRAFÍA.....</i>	<i>366</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>406</i>
Anexo 1: Entrevistas.....	407
Guion de la entrevista.....	407
Entrevista a Profesora 1.....	408
Entrevista a Profesora 2.....	413
Entrevista a Profesora 3.....	417
Entrevista a Profesora 4.....	422
Entrevista a Profesora 5.....	425
Entrevista a Profesora 6.....	429
Entrevista a Profesora 7.....	434
Entrevista a Profesora 8.....	438
Entrevista a Profesora 9.....	441
Entrevista a Profesora 10.....	445
Entrevista a Profesora 11.....	449
Anexo 2: Cuestionarios.....	455

Cuestionario 1 A.....	455
Cuestionario 1 B.....	458
Cuestionario 1 C.....	460
Cuestionario 2 A.....	461
Cuestionario 2 B.....	466
Anexo 3: Conversaciones con las profesoras	472
Anexo 4: Grabaciones de las clases profesora-alumnado	519
Anexo 5: Decreto 289/1992.....	520
Anexo 6: Tablas de distribución del alumnado en base al sexo y grupo de edad	521

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Alumnado del País Vasco por especialidades	66
Tabla 2: Descripción de las Escuelas de Música participantes	157
Tabla 3: Clasificación del profesorado según edad, experiencia y estudios realizados...158	
Tabla 4: Descripción del alumnado participante en las tres diferentes modalidades.....159	
Tabla 5: Descripción del alumnado participante en las grabaciones de audio..... 160	
Tabla 6: Profesoras de música de los grupos de niños y niñas de la muestra	186
Tabla 7: Docentes de guitarra del alumnado adolescente	188
Tabla 8: Profesoras de guitarra del alumnado adulto	190
Tabla 9: ¿Cuántos años llevas estudiando guitarra?	191
Tabla 10: ¿Te gustaría seguir estudiando guitarra? (Niños)	192
Tabla 11: ¿Te gustan las canciones que tocas?	192
Tabla 12: ¿En clase de guitarra puedes elegir las canciones? (Niños).....193	
Tabla 13: ¿Te gusta tocar en público?	193
Tabla 14: ¿Te gusta aprender a tocar la guitarra?.....194	
Tabla 15: ¿Te parece fácil tocar la guitarra?	195
Tabla 16: ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la guitarra	195
Tabla 17: ¿Te ayudan en tu familia a estudiar la guitarra?	196
Tabla 18: ¿Hay alguien en tu entorno que toque o haya tocado la guitarra?	197
Tabla 19: ¿Cuál de las siguientes personas de tu familia canta en un coro o toca un instrumento? (Adolescentes)	199
Tabla 20: En mi casa suelen ir habitualmente a conciertos (Adolescentes)	199
Tabla 21: Percepción de cómo se encuentran en clase, la relación con el la profesora y cómo perciben que este presenta las actividades en el grupo de los niños y niñas.....200	
Tabla 22: Marca con una cruz cuál de estos medios utilizáis en clase de guitarra (niños/as).....201	
Tabla 23: ¿Sueles escuchar música en tu tiempo libre? (Adolescentes y adultos)	202
Tabla 24: Percepción de la atracción de la asignatura de guitarra	203
Tabla 25: Disposición o esfuerzo personal hacia el estudio de la guitarra.....203	
Tabla 26: Interés general por aprender guitarra	204
Tabla 27: Percepción de la utilidad en la vida de lo que aprenden	205
Tabla 28: Percepción de su trabajo y la atención prestada a todo lo relacionado con la guitarra	206

Tabla 29: Utilización de tiempo libre en cosas relacionadas con la guitarra	207
Tabla 30: Ampliación de los conocimientos sobre guitarra.....	208
Tabla 31: La admiración que siento por los grandes guitarristas es	209
Tabla 32: Pienso que mis resultados en guitarra van a ser de	210
Tabla 33: A mi profesora de guitarra la veo	211
Tabla 34: Mi profesora de guitarra, en su asignatura, me tiene por un alumno/alumna..	212
Tabla 35: Mis relaciones con el profesor/a de guitarra son	213
Tabla 36: El profesorado de guitarra presenta las canciones y ejercicios de forma.....	213
Tabla 37: En la clase de guitarra me encuentro	214
Tabla 38: Interés de los familiares sobre sus estudios de guitarra	215
Tabla 39: Percepción de los estudiantes sobre expectativas de sus familiares sobre sus estudios de guitarra	216
Tabla 40: Las oportunidades que nos da nuestra profesora de guitarra para escoger canciones, actividades, experiencias, ejercicios, etc., son	217
Tabla 41: Mi profesora de guitarra utiliza para sus clases medios variados (partituras, audiciones de obras, recursos tecnológicos como Ipad, móvil, ordenador...)	217
Tabla 42: Las formas de explicar, medios, sistemas de trabajo, recursos, etc., empleados en clase de guitarra son (adolescentes y adultos).....	218
Tabla 43: En clase de guitarra hacemos actividades en grupo.....	219
Tabla 44: En las clases de guitarra de mi Escuela de Música hay un interés	220
Tabla 45: Facilidad para entender las canciones	221
Tabla 46: Mis ampliaciones sobre temas relacionados con la guitarra, mis deseos de saber más sobre ella y los estudios que hago son (Adolescentes y adultos).....	222
Tabla 47: Mi participación en conversaciones y trabajos sobre guitarra es (Adolescentes y adultos).....	223
Tabla 48: Índice motivacional por grupos de edad	319
Tabla 49: Motivación media por grupos de edad.....	320
Tabla 50: Diferencias de motivación media según grupos de edad	321
Tabla 51: Perfil del profesorado y media de motivación de su alumnado.....	322
Tabla 52: Puntuación media de motivación según tipo de profesora. Muestra total.....	323
Tabla 53: Diferencias de motivación según tipo de profesora. Muestra total.....	323
Tabla 54: Motivación media y tipo de relación que establece el profesorado con su alumnado.....	326

Tabla 55: Prueba de normalidad del tipo de relación y la motivación media.....	326
Tabla 56: Correlación entre tipo de relación y motivación de su alumnado. Muestra total.....	326
Tabla 57: Motivación media del alumnado en función de la consideración de sus preferencias musicales	328
Tabla 58: Prueba de normalidad de consideración de las preferencias musicales y la motivación media	329
Tabla 59: Correlación entre consideración de las preferencias musicales y motivación del alumnado. Muestra total.....	329
Tabla 60: Motivación media del alumnado en función de si la profesora hace arreglos musicales o no.....	331
Tabla 61: Prueba de normalidad de hacer arreglos musicales para adaptarse al alumnado y la motivación media	331
Tabla 62: Correlación entre hacen arreglos musicales y motivación del alumnado. Muestra total	332
Tabla 63: Motivación media del alumnado en función de si la profesora es innovadora o no con los recursos.....	333
Tabla 64: Prueba de normalidad de ser o no profesora innovadora con los recursos y la motivación media.....	334
Tabla 65: Correlación entre innovar con los recursos y motivación media del Alumnado.....	334
Tabla 66: Motivación media del alumnado en función de la utilización de repertorio clásico en el aula.....	336
Tabla 67: Prueba de normalidad de utilización o no de repertorio clásico y motivación media	336
Tabla 68: Correlaciones entre profesoras que utilizan mayormente un repertorio clásico y motivación media	337
Tabla 69: Profesoras y sexo del alumnado	521
Tabla 70: Profesoras y grupo de edad del alumnado.....	521

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representación de la muestra por sexo	184
Gráfico 2: Proporción de niños y niñas en la muestra.....	185
Gráfico 3: Localización de las Escuelas de Música de los grupos de niños y niñas de la muestra	186
Gráfico 4: Distribución del alumnado adolescente por sexo	187
Gráfico 5: Localización de las Escuelas de Música del alumnado adolescente.....	188
Gráfico 6: Distribución de la categoría alumnado adultos por sexo.....----	189
Gráfico 7: Localización de las Escuelas de Música del alumnado adulto	190
Gráfico 8: Proporción de cada índice motivacional por grupos de edad	319

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Tipos de enseñanza de las Escuelas de Música	49
Cuadro 2: Niveles educativos de las Escuelas de Música en función de la edad del alumnado.....	57
Cuadro 3: Especialidades de las Escuelas de Música del País Vasco	65
Cuadro 4: Variantes de la enseñanza de la guitarra	78
Cuadro 5: Competencias deseables para el profesorado de música de primaria y secundaria	94
Cuadro 6: Perfiles del profesorado basados en la propuesta de Parkinson (2016)	113
Cuadro 7: Grupo de expertos partícipes.....	172
Cuadro 8: Resumen Metodología de las profesoras	311
Cuadro 9: Resumen Actividades de las profesoras	312
Cuadro 10: Resumen Repertorio y materiales de las profesoras.....	313
Cuadro 11: Resumen Percepción de las profesoras sobre las necesidades del alumnado.....	314
Cuadro 12: Resumen Papel de la familia	315
Cuadro 13: Resumen Relación de las profesoras con su alumnado.....	316
Cuadro 14: Resumen elementos motivadores para el alumnado.....	317
Cuadro 15: Perfiles del profesorado.....	318
Cuadro 16: Aspectos que definen la presencia de una relación cercana.....	325
Cuadro 17: Distribución de las profesoras en base a si se tienen en cuenta o no las preferencias musicales del alumnado.....	328
Cuadro 18: Distribución de las profesoras en función de si realizan o no arreglos en las obras a interpretar para adaptarlas al nivel del alumnado.....	330
Cuadro 19: Distribución de las profesoras en función de si se es innovador o no en la utilización de los recursos en el aula.....	333
Cuadro 20: Distribución de las profesoras en función de si utilizan o no únicamente un repertorio clásico en el aula.....	335
Cuadro 21: Resumen de las hipótesis de los datos estadísticos analizados	338

I PARTE: ESTUDIO TEORÍCO

1. Justificación y propósito de la investigación

En los últimos años, el número de investigaciones sobre Educación Musical ha ido creciendo y confirmando, así, la importancia de la investigación en este campo, y corroborando que es un soporte importante en la formación de la persona.

La enseñanza de la práctica musical como enseñanza especializada se venía impartiendo, tradicionalmente en los conservatorios, sin embargo, todo cambia a partir de 1990, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, ya que esta ley reconoce y permite la creación de un nuevo tipo de centro para la Educación Musical especializada, las Escuelas de Música. Propició, por tanto, un marco según el cual los proyectos educativos de las Escuelas de Música deben ser pedagógicamente atractivos (sin límite de edad, abiertos a nuevas tendencias musicales, con enseñanza grupal), musicalmente eficaces (con objetivos claros en los diferentes niveles, presencia en la vida cultural del municipio, capacidad de detección de estudiantes que puedan acceder a conservatorios) y económicamente viables (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Decreto de Escuelas de Música. BOPV del 4 de enero de 1993).

En la actualidad las Escuelas de Música, una vez integradas completamente en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad, deben responder a las necesidades y demandas de todas las personas que así lo deseen. Por ello, deben de dar respuesta a las inquietudes y deseos de formación musical de todo el que así lo desee siendo accesibles a toda la población.

Durante estos últimos casi 30 años como profesora de guitarra en diferentes conservatorios y Escuelas de Música he sido testigo de la evolución del pensamiento, tanto de los y las responsables de estas enseñanzas musicales, como de los equipos directivos y profesorado de las Escuelas de Música, acerca de la importancia de la motivación del alumnado. En concreto, y entre el colectivo del profesorado se hace cada vez más evidente la necesidad de incidir en la motivación del alumnado para conseguir no sólo que progrese personalmente desde el punto de vista musical, sino, sobre todo, para lograr una satisfacción personal que propicie su permanencia en el centro. Así cualquier persona que se acerque a la Escuela de Música puede aspirar a ser un intérprete

profesional o simplemente aprender unas leves nociones de cualquier instrumento. Por ello, y de acuerdo con Swanwick (2001), es de mucha utilidad y eficacia en la planificación de cualquier investigación tener un conocimiento de la realidad del alumnado de las Escuelas de Música con el que se va a trabajar.

Por otro lado, con vistas a la motivación es fundamental tener en cuenta también las buenas prácticas del profesorado, que son aquellas que consiguen que el alumnado aprenda y que facilitan su inmersión en el simbólico mundo de la música al tiempo que promueven el crecimiento de su autonomía musical (Creech, 2010). Además, es de gran relevancia el análisis de los elementos que contribuyen a mejorar este proceso posibilitando así, la apertura de nuevas líneas de mejora.

Si tenemos en cuenta que la enseñanza que se realiza en las Escuelas de Música, al ser una enseñanza no reglada, no conduce a la obtención de una titulación académica, llevo años pensando en cual podría ser la respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que motiva realmente al alumnado a permanecer en la Escuela de Música varios cursos seguidos a pesar de que esta no les proporciona una titulación?

En la actualidad, se entiende que la motivación para realizar una actividad musical dependerá de la interacción de diferentes factores; en ese sentido Hallam (1997) apunta a las características personales, las metas y las características del entorno inmediato principalmente.

Es en este contexto, de integración de la motivación en el proceso de aprendizaje en relación con las demás variables que forman parte del proceso educativo (Madariaga y Arriaga, 2011)) desde un planteamiento constructivista, en el que se inserta esta investigación. Se trata de avanzar en el conocimiento del papel que desempeñan en la motivación del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música el profesorado, el alumnado y la relación entre ambos, así como los elementos que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO I

LA ESCUELA DE MÚSICA Y SUS BENEFICIOS COMO FORMACIÓN INTEGRAL

ÍNDICE DEL CAPÍTULO I

2. Introducción	17
3. La música y sus beneficios	19
3.1. La importancia de la música en el desarrollo de la persona.....	21
3.2. Relación de la música con el ámbito intelectual	23
3.3. La música y sus beneficios para una sociedad más abierta	27
4. La Educación Musical como formación integral del alumnado	29
4.1. Evolución histórica de la Educación Musical	31
4.2. Principales aportaciones pedagógicas de los Siglos XX y XXI	33
4.3. Educación Musical: formación integral	41
5. La Educación Musical en las Escuelas de Música	43
5.1. Antecedentes de las Escuelas de Música	43
5.2. El marco legal de las Escuelas de Música	45
5.2.1. Los estudios musicales en España a partir de la LOGSE	45
5.2.2. Las Escuelas de Música en el País Vasco	46
5.3. La función de las Escuelas de Música	52
5.4. La formación musical de las Escuelas de Música	54
5.5. Características específicas de las Escuelas de Música	55
5.5.1. Oferta diversificada para un amplio abanico de edades	55
5.5.2. Alumnado con intereses diversos	58
5.5.3. Oferta educativa de la Escuela de Música para todos y todas	61
5.5.4. Papel de los padres y madres	63
5.5.5. Oferta educativa de las Escuelas de Música del País Vasco	64
5.5.6. Elección y enseñanza principal de instrumento	67
5.5.7. Actividades con el alumnado	69
5.5.8. Seguimiento del alumnado	71
5.6. Los estudios de guitarra en las Escuelas de Música	73
5.7. La formación del profesorado de instrumentos en la Escuela de Música	79
6. Síntesis del Capítulo I	83

CAPÍTULO I

2. Introducción

El propósito principal de esta investigación es explorar la posible relación que pudiera tener la motivación del alumnado de las Escuelas de Música con la forma que el profesorado tiene de entender la educación, sus correspondientes prácticas educativas y el modo de relacionarse con el alumnado que resulta de ella.

Para poder ubicar la experiencia descrita empezaremos presentando el marco conceptual que nos servirá como punto de partida y para describir los fundamentos de la Educación Musical en las Escuelas de Música. De esta manera, el objeto de este capítulo consistirá en ofrecer una descripción del estado actual de la Educación Musical dentro de estos centros musicales.

La música es algo que forma parte de todos los momentos de la vida de las personas, incluso afirma Hodges (2000), que las personas están biológicamente predispuestas a ser musicales.

La importancia que la Educación Musical tiene en la formación integral de la persona, no se puede discutir en la actualidad y ha sido demostrado, tanto a nivel empírico como de los mecanismos psicológicos que la fundamentan. Además, los beneficios que tiene la música en la educación son incalculables, ya que ayuda a desarrollar el intelecto, siguiendo un orden genético, sensorial, afectivo y mental.

Desde mediados del siglo XX, pedagogos y músicos, elaboraron propuestas que supusieron una revolución educativa en la Educación Musical. El factor psicológico posee un papel protagonista en las diferentes propuestas, de forma que el desarrollo de las capacidades musicales sea simultáneo al desarrollo de la personalidad del niño o de la niña. Así el concepto de Educación Musical, se debe examinar frecuentemente para que pueda adaptarse a las necesidades y demandas del alumnado.

A lo largo del capítulo se conocerá el funcionamiento de las Escuelas de Música, y en

concreto el de la enseñanza de la guitarra en este tipo de centros educativos. Se conocerán la organización, los objetivos, contenidos y actividades relacionadas con las necesidades del alumnado y en consecuencia con su motivación.

Las Escuelas de Música nacen como alternativa al conservatorio, y para intentar dar respuesta a la demanda social, de mucha gente que quería conocer y hacer música pero sin la seriedad de los conservatorios. Las Escuelas de Música suponen la democratización del conocimiento musical, ya que están abiertas a cualquier persona para fomentar una Educación Musical sin límites dentro de la sociedad y sin la necesidad de convertirse en un profesional.

La enseñanza instrumental en la Escuela de Música se caracteriza porque se realiza de forma individualizada y marcada por dos razones determinantes:

1. Establecimiento de una relación personal entre alumnado y profesorado, en la que van a influir las emociones y los afectos.
2. Diferencias de edad y tipología del alumnado que obligan a ofrecer un planteamiento educativo flexible para adaptarse a sus necesidades.

Desde la creación de las Escuelas de Música se ha ido aumentando el número de estudiantes de guitarra. Entre las razones de su éxito está que permite descubrir gran variedad de música y estilos, desde música clásica hasta heavy metal. También ha sido el instrumento que ha tenido mayor impacto en la música pop. La guitarra da la posibilidad de usarse como instrumento popular, ejecutando canciones con la técnica del rasgueo con un vocabulario sencillo de acordes para acompañar canciones, lo que le permite llegar a todos los aficionados que no quieren ser virtuosos.

Nos interesa, además, citar algunos aspectos relacionados con la formación del profesorado, ya que, durante mucho tiempo, se entendía que una buena formación como intérprete, podía ser un requisito suficiente para poder ser docente. La Escuela de Música pone en evidencia este hecho, siendo para el profesorado de guitarra muy necesaria la formación que permita hacer frente a los diferentes tipos de alumnado.

3. La música y sus beneficios

“La música es una revelación más alta que cualquier sabiduría y que cualquier filosofía; quien penetre en el sentido de la música se verá libre de toda la miseria en la que se arrastran los hombres” (Beethoven, citado por Willems, 1981, p. 176).

“La música es para el niño la forma más sencilla de manifestarse” (Conde, Martín y Viciano, 1999, p. 15).

La música es algo vital a lo largo de toda la vida de la persona, y tal y como afirma Hodges (2006) se podría justificar que las personas estén biológicamente concebidas para ser musicales, teniendo cierta predisposición para la musicalidad. Esta predisposición puede tener unas consecuencias que van desde lo artístico hasta lo emocional y lo social (Hodges 2006).

La música tiene su origen en el deseo que tienen los seres humanos de comunicarse y relacionarse con los demás, así como de expresarse y experimentar estéticamente. Produce en el ser humano efectos fisiológicos y ejerce influencia sobre su forma de actuar y su ánimo, es por ello que se hace necesaria para las personas. Además, la música añade a la educación un ejercicio que funde la expresión artística de raíz humana con su importancia social y de comunicación (Lines, 2009), por lo que añade un conocimiento que en ningún caso es ofrecido por las enseñanzas científicas (Kivy, 1991).

El sentido musical de cualquier persona empieza a desarrollarse en la gestación ya que el feto vive y se desarrolla en un mundo lleno de sonidos tales como los latidos del corazón, la respiración, la voz de la madre, los ruidos de los pulmones, entre otros (Bernal y Calvo, 2000). Kisilevsky et al. (2009) afirma que, sobre el quinto o sexto mes de vida del feto, el oído puede ser estimulado por cualquier sonido, lo cual es muy beneficioso para el desarrollo de la inteligencia musical. Se puede afirmar que el bebé escucha por dos vías: la auditiva y la sensitiva y además se debe tener en cuenta qué es lo que siente la madre al escuchar música. Cuando la madre está disfrutando de una música el bebé recibe información a través del cordón umbilical y gracias a una sustancia natural llamada hormona de placer, hace que el niño relacione el sentimiento de la experiencia musical de la madre con lo que oye y percibe en ese momento (Federico, 2008). Si esta costumbre

agradable se convierte en un hábito el bebé se habitúa a esa sensación, lo que hará que nazca una cotidianeidad en él. Además, una vez haya nacido, saber qué música calmaba al bebé antes de nacer podrá ser un recurso para calmarlo después, ya que sentirá mayor tranquilidad al escuchar una música ya conocida (Federico, 2008). Posteriormente, en la etapa infantil, se ha demostrado que el contacto con la música aporta muchos beneficios, ya que desarrolla los sentidos, ayuda a la coordinación motora y eleva la capacidad de observación (Young, 2008). Se debe tener en cuenta también, que ritmos, notas y sensaciones son percibidos por el bebé nada más nacer y por ello es importante que formen parte de su entorno (Campbell, 2001).

La música aporta también beneficios sociales, ya que contiene elementos que hacen que sea adecuada para la vida social, lo que posibilita conectar con lo que pasa en la sociedad circundante. Una vida social que se refleja en el acercamiento al otro, en la vivencia musical del grupo, en la ayuda a la convivencia y en la vinculación con el contexto (Hormigos y Cabello, 2004; Martí, 2000). Es por ello que se debe entender la música como una forma de comunicación expresiva cercana a las personas que aparece de forma habitual en cualquier cultura, sin excluir a ninguna clase social y formando parte de la vida habitual de todas las colectividades que integran la sociedad (Hormigos y Cabello, 2004). Fubini subraya esta idea cuando dice:

“La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres.” (Fubini, 2001, p. 164).

En cuanto a las consecuencias afectivas, se puede decir que el sentido musical, a la vez que otros sentidos, se va ampliando a lo largo del tiempo y que, junto con el desarrollo musical, se impulsan otros aspectos también trascendentales para la formación de la persona, tales como el desarrollo perceptivo y creativo, entre otros. De esta forma se organizan los estados de conciencia que son distribuciones ordinarias del funcionamiento psicológico (Casassus, 2009), delimitados como sistemas organizados por subsistemas y estructuras. Estos sistemas son los que determinan la forma de funcionar de la mente y hacen que una experiencia pueda ser apreciada de un modo específico y no de otro. En este sentido, también Pascual (2006) afirma que la experiencia musical es, además, una

forma de desarrollar las capacidades intelectuales, emocionales, físicas y afectivas.

3.1. La importancia de la música en el desarrollo de la persona

La música puede incrementar la creatividad y la imaginación, mejorar la autoestima, desplegar destrezas sociales, aumentar el progreso de habilidades motoras-perceptivas y reforzar los procesos de cognición, percepción, atención, memoria, inteligencia, pensamiento y lenguaje (Campbell, 1998; Pérez y Leganés, 2012).

La música es una forma de articular sentimientos de la persona, a la vez que se puede convertir también en un medio de comunicación (Lin, 2001). La Educación Musical tiene importancia desde que los niños y niñas tienen entre 0 y 6 años, es decir desde la educación infantil, ya que tienen una gran capacidad de sentir y percibir que es importante aprovechar (Bernal y Calvo, 2000), por lo cual, es un momento especialmente idóneo para el comienzo del aprendizaje musical. Además, desde incluso antes de nacer entramos en contacto con la música a través de elementos sonoros, rítmicos, motrices, gestuales, sensoriales y de relación, con los que nos expresamos sin que sea de forma verbal (Alsina, 1997). Es por ello que la música ayudará a desarrollar la comunicación entre las personas de una forma diferente.

Así mismo, cuando las personas realizan movimientos corporales estableciendo un diálogo con la música al sentirla, su cuerpo se convierte en la expresión de las funciones motrices, de la imaginación musical y de la conciencia que tiene del propio cuerpo (Fink-Jensen, 2007). Por esta razón Herrera (1994) señala cómo la unión de la música y el movimiento corporal organizado, lo que habitualmente se llama danza, ofrece aportaciones muy positivas a la persona tales como: adquisición y desarrollo de habilidades básicas, de tareas motrices específicas, desarrollo y coordinación de tareas motrices específicas y desarrollo de la coordinación y habilidades perceptivo-motoras y conocimiento y control corporal (Fuentes, 2006).

El movimiento es inherente a la música, ya que desde que un niño o niña la escucha su tendencia es a moverse, aunque a veces, con el paso del tiempo y debido a la influencia de la cultura y el miedo a expresarse, al que dirán o al ridículo por expresarse mediante el movimiento, eliminan esa predisposición (Fux, 1979). Dicho movimiento produce en

las personas placer y diversión, dando lugar a que la música se transforme en una expresión artística auditiva, pero también kinestésica (Shenan 1987).

También existen estudios que relacionan la percepción musical y el movimiento (Moog, 1976). En este sentido y con respecto al ritmo y movimiento, los estudios de Malbrán y Tafuri (2006) desvelan que los niños y niñas que han podido acceder a una Educación Musical temprana son capaces de desarrollar mejor la sincronía, es decir, la capacidad de tocar un instrumento al compás, así como la interpretación motora de piezas musicales (Tafuri, 2013).

Glover (2004) por su parte, reflexiona sobre la importancia de impulsar la creatividad en el alumnado. Dar espacio a actividades creativas en el aula se relaciona con la incorporación de valores como el riesgo y el coraje y desarrolla la capacidad de resolución y respuesta de forma espontánea e inmediata. Esto se relaciona directamente con el trabajo de la improvisación musical, que es la capacidad de composición de forma rápida y desenvuelta. En el caso de la música, el proceso improvisatorio no se refiere solamente a la realización de una estructura definida o de una forma perfecta, sino que está encaminado a descubrir sonoridades y no conlleva ir más allá de la propia realización. Kanellopoulos (2007) plantea que si la improvisación se entiende de esta forma es una visión del aprendizaje muy diferente al de la acumulación de habilidades. De esta forma, la meta se desplaza hacia la búsqueda de ideas confiando en la intuición y desarrollando la habilidad de responder a los sonidos propios y también de los compañeros, pero sin un objetivo ni perspectiva concreta. Realizar arreglos y componer constituyen otras formas de aplicación del aprendizaje creativo en el aula, siempre dentro de esta filosofía que contempla la creatividad como un proceso y no como un contenido aislado con respecto a otras actividades que se hacen en el aula y en el cual el rol de la profesora es fundamental. Una actitud abierta en la que se minimiza el error, anima a explorar y descubrir, sugiriendo y teniendo en cuenta diferentes propuestas, será la que favorezca propuestas creativas en el alumnado (Giráldez, 2007).

Es importante recordar, no obstante, que Beineke (2017) menciona diversas investigaciones centradas en las prácticas de composición en la Educación Musical que han encontrado que la falta de formación y de experiencia y el uso de metodologías inadecuadas dificultan el desempeño de actividades creativas. Es por ello necesario que

el profesorado esté preparado para lograr una mayor competencia en esa práctica, además de confiar en el potencial del alumnado para improvisar y crear (Arriaga y De Alba, 2019).

3.2. Relación de la música con el ámbito intelectual

De acuerdo con Palacios (2005), algunos de los posibles adelantos más importantes en cuanto a la relación de la música con otros ámbitos del desarrollo, entre ellos el intelectual, giran en torno al controvertido “efecto Mozart”. Uno de sus principales impulsores, Campbell (1998), afirma que el niño o niña debe estar estimulada musicalmente por su madre, porque de este modo se puede mejorar su crecimiento, su desarrollo intelectual, físico y emocional, así como su creatividad. También trata de justificar, por qué es la música de Mozart, y no la de otros estilos, la que produce esos efectos en el cerebro. Posteriormente, Talero et al. (2004) corroboraron que después de escuchar música de Mozart puede mejorar el desempeño de habilidades visoespaciales, pero también apuntaron que esto ocurre durante tan solo 10-15 minutos, por lo que, desde su punto de vista, no se puede relacionar con el logro de otras habilidades o con una mejora de la inteligencia. Por ello, si bien es cierto que el efecto Mozart puede ser positivo su influencia dura poco tiempo, y por ello puede ser válido, aunque con ciertas limitaciones.

Sin embargo, los resultados obtenidos para intentar establecer posibles relaciones entre música e inteligencia, es indiscutible que estarán en función de la perspectiva desde la que se interprete esta última. Entendemos que hay a grosso modo dos propuestas diferentes: la visión más clásica y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995, 2005).

La visión más clásica de la inteligencia es uniforme y unidimensional, potenciadora en la escuela de un currículo básico que todo el mundo debe conocer, sin propiciar una actitud proactiva de búsqueda entre varias opciones a elegir.

La aportación de las inteligencias múltiples de Gardner (1995, 2005), supone abrir nuevas perspectivas en la forma de entender la inteligencia y, por lo tanto, de su posible relación

con la música. Este enfoque plantea, por el contrario, una visión pluralista de la mente que reconoce en todas las personas varias facetas diferentes de la cognición, y que, por tanto, tienen diferentes potenciales cognitivos (Gardner, 1995). En consecuencia, describe la capacidad cognitiva como un grupo de diferentes destrezas, capacidades mentales y talentos que suponen la existencia de inteligencias variadas que todas las personas tienen en diferentes estadios de desarrollo (Gardner, 2005). Ya que la inteligencia tiene el poder de solucionar problemas y de concebir valores que sean meritorios en diferentes culturas, hace que sea una capacidad que se puede desarrollar en función del entorno, de la práctica vivida y de la enseñanza recogida (Arriaga, 2006). Esta forma diferente de entender la inteligencia favorece un concepto de escuela centrado en la persona que se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia que se basa en la ciencia cognitiva del estudio de la mente y la neurociencia.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2005) propuso 7 tipos diferentes de inteligencia a los que se añadió posteriormente un octavo:

1. **Inteligencia lógico-matemática:** fue considerada durante muchos años como la única y es la capacidad lógica y matemática, así como la capacidad científica que tienen las personas. Es propia de médicos, ingenieros, programadores...
2. **Inteligencia lingüística:** es la pericia para usar el lenguaje de forma especial y creativa. Es una inteligencia que tienen personas como abogados y abogadas, escritores y escritoras...
3. **Inteligencia espacial:** es la capacidad para formar un modelo mental del mundo espacial, permitiendo ubicar cosas en el espacio y desarrollando el sentido de la orientación. Está más desarrollada en arquitectos y arquitectas, decoradores y decoradoras, pintores y pintoras...
4. **Inteligencia musical:** es la inteligencia propia de personas que tienen buen oído musical y que da la oportunidad de descubrir e interpretar la música y también de desplegar técnicas musicales. Esta es la inteligencia con la que cuentan especialmente los cantantes, instrumentistas, compositores, directores de orquesta y es, por lo tanto, la que más nos interesa aquí. Desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, Gardner (2005) mantiene que la inteligencia musical es una forma de pensar con el sonido, ya que ayuda a trabajar y pensar sobre todo en matemáticas, lenguaje y otras destrezas diferentes.
5. **Inteligencia corporal y kinestésica:** es propia de personas que tienen un cuerpo

bien coordinado y que otorga la capacidad de notar y reproducir el movimiento, permitiendo resolver problemas o elaborar productos empleando el cuerpo o partes de este; muy usada por bailarines y bailarinas, actores y actrices y deportistas.

6. Inteligencia interpersonal: es aquella que tienen las personas que trabajan con otras personas y que da la capacidad de poder entender a otras personas y saber relacionarse con los demás. Esta inteligencia es la que tienen más desarrollada los educadores y educadoras, vendedores y vendedoras, profesores y profesoras, políticos y políticas...
7. Inteligencia intrapersonal: es aquella que ayuda a la persona a entenderse y conocerse bien a sí mismo, orientada hacia el interior, siendo capaces de aplicar su talento de un modo exitoso. La tienen también más desarrollada las personas bien equilibradas y que son capaces de establecer límites controlándose a sí mismos siendo capaces de desenvolverse bien en los diferentes aspectos de la vida.
8. Inteligencia naturalista: la capacidad de observar y de estudiar los modelos de la naturaleza (Gardner, 2005).

Según esta teoría de Gardner, cada ser humano tiene una inteligencia en la que se articulan las diferentes inteligencias múltiples, de forma que en cada persona cambian su grado de desarrollo con el correspondiente entrenamiento habitual de cada una de ellas. Este planteamiento permite establecer la diversidad entre el alumnado ya que cada uno posee diferentes patrones de aprendizaje o medida intelectual. Es por esto que reconocer las diferencias entre los distintos alumnos y alumnas ayuda a indagar en las peculiaridades de cada grupo y por lo tanto a adecuar la práctica educativa de la profesora a la realidad del aula en la que tiene que desarrollar su labor educativa (Carrillo-García y López, 2014).

Por otra parte, diferentes investigaciones han señalado la relación entre música y lenguaje. En ese sentido, se ha investigado acerca de la utilización de algunos métodos pedagógicos musicales y su relación con el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Así, por ejemplo, Hurwitz et al. (1975) parece que mostraron que el uso de la metodología Kodaly con alumnado de música incluyendo práctica instrumental y canto en el ensayo, evidenciaba una mayor efectividad para los test de lectura, que cuando el alumnado no había estado en contacto con dicho método. Kelley (1981) por su parte, utilizando la metodología Orff

evidenció una correlación positiva y significativa entre el tratamiento musical y las secciones orales de su experimento. En Singapur y con la combinación de las dos metodologías Orff y Kodaly, Gan (1988) examinó la efectividad de un curso de música y lenguaje en el aumento del inglés oral. También Medina (1990) podría haber confirmado que el alumnado que había aprendido vocabulario de inglés usando música lo había asimilado mejor que el alumnado que estudió sin ella.

Son varios los trabajos que han tratado de mostrar esa relación entre la música y el desarrollo lingüístico de los escolares. En efecto, Marsh y Fitch (1970) utilizaron la enseñanza musical con éxito para que algunos niños afroamericanos de barrios deprimidos aprendieran sonidos y habilidades en la articulación del inglés. Nicholson (1972) pudo haber demostrado que la música aumentaba la capacidad del alumnado lector más lento en el progreso de las destrezas de las lecturas preparatorias. Hoskins (1988) también hablaba de la mejora que supone la música y el aprendizaje de canto para el desarrollo lingüístico en niños y niñas que tienen dificultades lingüísticas.

Gardiner, Fox, Knowles y Jeffrey (1996) investigaron durante dos años con niños de primeros cursos de escuelas públicas de Rhode Island, Estados Unidos, acerca de las posibles relaciones entre la música y otras áreas del currículum. Concluyeron que, una programación de arte basada en destrezas constructivas y secuenciadas, e integrada con otras áreas del currículum escolar podría mejorar los resultados en lengua y matemáticas.

Ciepluch (1988) por su parte, encontró una vinculación importante entre las matemáticas y la lectura musical, en tanto que, cuanto más capaces son de leer música los individuos, parece ser que alcanzan mejores resultados en las calificaciones de matemáticas y al revés. Goeghegan y Mitchelmore (1966) en Australia observaron y comprobaron que la Educación Musical puede ayudar a tener éxito en la etapa infantil, con las matemáticas, mediante la pedagogía Kodaly y dentro de un entorno familiar.

Rauscher, Shaw y Ky, (1995) plantearon una investigación para valorar y corroborar el efecto positivo de la música en materias como las matemáticas y el razonamiento espacial. Los resultados que obtuvieron mostraron que, el grupo que estaba recibiendo la estimulación musical en su investigación, presumiblemente influenciado por esta, obtuvo mejores resultados en el montaje de objetos, resultado que explicaron en base a una

posible mejora en los procesos espacio-temporales. Del mismo modo, este grupo que trabajó con música parece que obtuvo mejores resultados en las operaciones de simetría.

Shaw, Graziano y Peterson (1999) afirman que se puede mejorar en el aprendizaje de las matemáticas proporcionales mediante la práctica de la música y de un entrenamiento espacio-temporal. En este sentido, consideran que se pueden combinar los videojuegos de matemáticas espacio-temporales con las clases de piano, siendo esta combinación un buen instrumento para el aprendizaje de las matemáticas y para la mejora de su comprensión.

Pino (2011), por su parte, ha demostrado mediante técnicas de reacción instantánea que la música activa en gran medida nuestro cerebro y que dicha activación mantiene una relación con otras destrezas como el lenguaje corporal o las matemáticas. Casals et al., (2017) afirman a su vez que, la formación musical potencia el desarrollo de la competencia matemática y que la instrucción musical prolongada fomenta en mayor medida el rendimiento en la asignatura. A su vez, Chao et al. (2015), parece que corroboran la idea de que cuando se trabajan interdisciplinariamente las Matemáticas y la Música emergen situaciones cotidianas, lo que facilita un aprendizaje que resulta práctico, dinámico y motivador.

3.3. La música y sus beneficios para una sociedad más abierta

El proceso de globalización en que nos vemos inmersos en la actualidad ha impulsado la importancia del desarrollo de la competencia intercultural en la educación e investigación en general. Esto ha dado lugar a diferentes propuestas en las distintas áreas de conocimiento y también ha tenido influencia en la Educación Musical (Pérez-Aldeguer, 2013).

Tal es la influencia de la música que se considera que llega a ser un valor transcultural. De acuerdo con Sloboda (1985) la música llega hasta lo más hondo del corazón de las personas porque existe una predisposición para gestionar los sonidos consiguiendo cruzar fronteras culturales. De algún modo, la naturaleza ha creado distintos significados para los sonidos, por ello la música es capaz de hacernos llorar, reír y dejarnos indiferentes moviendo algo dentro del ser humano.

Giráldez (1997) señala la importancia de la inclusión de las músicas de las distintas culturas en los espacios educativos, así como evitar poner el énfasis en el término "no occidentales", que puede llevar a discernir dos realidades musicales: la "propia" y la "ajena o extraña". Señala, además, que la utilización de un repertorio amplio, que incluya todas las manifestaciones musicales con el mismo valor es relevante tanto desde una perspectiva social, para contribuir al desarrollo de la comprensión y la tolerancia de las personas de diferentes culturas, como musical para reforzar el conocimiento de los elementos musicales, las habilidades auditivas, el pensamiento crítico y el desarrollo motor que pueden proporcionar la riqueza de materiales musicales.

Efectivamente, de acuerdo con Bernabé-Villodre (2012) el lenguaje musical, proporciona un medio para la comunicación intercultural, ya que favorece la comunicación de emociones y el acercamiento. No obstante, también subraya que muchas propuestas educativas musicales de tipo multicultural no se pueden etiquetar como interculturales, ya que se basan en la interpretación de músicas de diferente procedencia y aunque pueden contribuir a dar a conocer otras culturas deben incluir objetivos de tipo cultural, valores y actitudes interculturales. En esta línea, Pérez-Aldeguer (2013) recoge la investigación realizada por Chen-Hafteck (2007), realizada en Nueva York y enfocada en el aprendizaje de la cultura China, en el que se concluye que "la música multicultural puede motivar a aprender cuando: (1) proporciona novedad e interés en la clase; (2) es relevante y significativa; y (3) está basada en un currículo centrado en el alumno con actividades creativas y prácticas" (Pérez Aldeguer, 2013, p. 10).

La intervención social a través de la música tiene un doble objetivo; por un lado, promocionar el acceso a la música a aquellas personas que estén en riesgo de exclusión social y por otro intentar proporcionar canales diferentes de expresión y comunicación para un desarrollo tanto personal como grupal (Castillo et al., 2012). Cuando se centra en colectivos en situación de riesgo o de exclusión social, la música puede llegar a ayudar en la promoción personal y en la educación en valores (Carbonero et al., 2016); no sólo porque es un elemento de disfrute en sí misma, sino también porque constituye una herramienta para poder pronunciar y canalizar sus emociones y sentimientos, progresar y superarse personalmente, adquiriendo valores y de esta forma convirtiéndose en sujetos activos de su propia vida (Carbonero et al., 2016). En este sentido, la educación intercultural descansa en el entendimiento de grupos de diferentes culturas de una forma

tolerante, de modo que sin perder su identidad y superando limitaciones permite la convivencia de los grupos prevaleciendo el respeto y la igualdad (Guzmán, 2009).

Es importante que esta perspectiva intercultural esté presente en todos los tiempos, contenidos y actividades, tanto musicales como en el resto de áreas que se desarrollan en los centros educativos (De Haro, 2009). En relación a esta idea Elliott (1995) afirma que la música es intercultural ya que abarca diferentes culturas musicales, por lo que en ocasiones es una vía muy utilizada en la educación intercultural (Schippers, 2009). En este contexto es fundamental la reflexión acerca de las músicas que son apropiadas para esta educación intercultural.

Por otra parte, Giráldez (1997) recuerda que desde la perspectiva intercultural se pueden formar músicos creativos además de aumentar en ellos la conciencia cultural, el respeto a las manifestaciones musicales que tienen lugar en el ámbito musical del momento. Además, a través de la práctica musical se asegura la comprensión de diferentes culturas presentes en el aula en aras a respetar al otro (Bernabé-Villodre, 2012).

Por otro lado, Green (2006) considera que se debe prestar más atención a la pluralidad del alumnado y a sus respectivas necesidades que a la música en sí, uniendo de este modo la autenticidad de la experiencia musical con el significado que tienen estas experiencias en los y las estudiantes. Esto significa que en lugar de pensar en las necesidades de la música cómo la técnica, la medida, el ritmo, etc....se debe prestar más atención a la diversidad y a las necesidades propias del alumnado (Aróstegui e Ibarretxe, 2016).

4. La Educación Musical como formación integral del alumnado

En el Siglo XX, como consecuencia de los cambios que tuvieron lugar en los diferentes sectores de la sociedad, se produjeron grandes transformaciones también en la Educación Musical. Los esfuerzos innovadores priorizaron, en general, la búsqueda y utilización de nuevos métodos de técnicas educativas musicales, sobre la formación y desarrollo integral del ser humano. No obstante, aunque no se puede decir que era un objetivo específico de las propuestas, y como ya se ha apuntado, una idea común en los pedagogos musicales de la primera mitad del siglo XX era que la música, enriquece a las personas

mediante el sonido, ritmo, melodía y armonía, elevando el nivel cultural, alegrando y ayudando en los malos momentos (Willems, 1984).

Una de las funciones de las corrientes pedagógico musicales que fueron surgiendo a lo largo del siglo XX, sería por tanto reunir aspectos artísticos y científicos de la música, uniendo saber, sensibilidad y acción. En este sentido, la Educación Musical compromete a diferentes aspectos del desarrollo de la persona tales como trabajar la voz, afinar el oído, desarrollar el sentido rítmico natural y expresarse corporalmente. De este modo la pedagogía, la didáctica, la metodología sirven de guía en la tarea y la técnica, el camino válido para el trabajo práctico (Willems, 1984).

Las enseñanzas musicales han sido y siguen siendo estudiadas y analizadas por pedagogos, psicólogos y músicos en todo el mundo, de manera que, algunos de los campos trabajados, delimitan las diferentes problemáticas perceptivas y psicomotrices que conforman los diferentes aprendizajes musicales. Aspectos como la identificación de talentos y aptitudes, y otros que corresponden a la vocación y a la organización de cara a la vida profesional o general también han sido estudiadas (Frega, 1998). Así mismo se han estudiado determinadas conductas de los oyentes, a nivel individual y grupal, así como la influencia de diferentes elementos sociales en las preferencias musicales, elementos estos últimos estudiados por la psicología de la música.

Se ha denominado pedagogía musical activa, a un movimiento surgido a finales del siglo XIX y que se desarrolló en el XX, que cuenta con un numeroso elenco de músicos-profesores que se acercaron al mundo de la psicología y de la pedagogía y establecieron una serie de principios metodológicos que fueron la base de sus propias metodologías y otorgaron a la música no sólo valor estético sino también un valor formativo de la persona. De esta forma, los principios de la Escuela Nueva y los precursores de la misma han influido en la mayoría de las propuestas de la pedagogía musical activa de la primera mitad del siglo XX (Turk, 1988). Entre estos precursores que han hecho las aportaciones más relevantes al campo musical recordamos a: Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Pape Carpentier, Kergomard, Montesino y Montessori entre otros. Ellos a su vez dieron paso a las aportaciones didácticas de Willems, Dalcroce, Orff, Martenot, Kodály, Wuytack, Villena, Guillén y De Vicente.

Pero nos podríamos preguntar cómo hemos llegado hasta aquí y cuál ha sido el camino que ha seguido la Educación Musical hasta llegar al siglo XXI.

4.1. Evolución histórica de la Educación Musical

Grecia fue la cuna donde nació la música entendida como un arte que encontraba representación de forma casi universal dentro de la sociedad y por ello presente en los teatros, honras funerarias, en la música popular o incluso en las baladas de los poemas épicos. De esta forma, la música intervenía en todos los aspectos de la vida de las personas que vivían en la antigua Grecia, jugando un papel de visión integral y completa. En efecto, cuando los griegos hablaban de música no sólo referían al arte de los sonidos también incorporaban al término la danza y el texto poético añadiendo que el músico era el autor de la melodía de la letra y de la coreografía. De esta forma, la *mousiké*, término que traducían como música, tenía un sentido más moderno y cercano, que en la actualidad traduciríamos como cultura (Murray y Wilson, 2004).

Aristóteles, puede ser considerado como uno de los precursores de la Educación Musical integral, ya que afirmaba que la música hacía que las personas lograran una determinada cualidad en su personalidad (Ibeas, 2016) y además moldeaba la educación moral de la ciudadanía. En esta parte de la música, entendida como cultura sobre todo musical, Aristóteles otorgaba a la *mousiké*, dentro del programa de la educación pública un papel primordial, entendiéndola como hilo conductor de un buen ocio y un placer en la vida de las personas que viven libres (Solmsen, 1964). En este sentido consideraba que el ocio era el principio único de todo y estaba enlazado a la paz y a las acciones distinguidas.

Durante la Edad Media la Música era considerada como uno de los cuatro pilares del aprendizaje junto a otras disciplinas como aritmética, astronomía y geometría (Ibeas, 2016). En la Italia del Renacimiento surgen los conservatorios, pero vinculados rigurosamente a la vida de los conventos y monasterios y que en su mayor parte estaban destinados a la caridad (Muñoz, 2015). Ya en el Barroco siguen estos mismos conservatorios, que en su mayoría eran instituciones que atendían a hombres y mujeres desfavorecidas y les enseñaban música para que pudieran tener un oficio dirigiéndolas hacia el aprendizaje de un instrumento. Por primera vez se enseña también a tocar un

instrumento a niñas, chicas jóvenes e incluso a alguna mujer más mayor de poca fortuna constituyendo el primer espacio de educación formal femenina (Muñoz, 2015).

En el Clasicismo, en el siglo XVIII, Rousseau, pensador y músico autodidacta, se propuso que el acceso a las enseñanzas musicales fuera posible para el mayor número posible de personas. Por ello, defendió que la edad temprana es la más adecuada para comenzar la Educación Musical. El sistema didáctico desarrollado por él consistía en números que reemplazaban el nombre de las notas quedando patente así el interés que otorgaba a la lectoescritura musical. Rousseau, además, marcó el inicio de la pedagogía contemporánea que hoy conocemos centrada en el niño y en sus necesidades (Jorquera, 2010). El Clasicismo es también la época de la especialización música, ya que aparecen los especialistas, los virtuosos del instrumento (Muñoz, 2015). A finales del siglo XVIII los pensadores creían que la Educación Musical debía realizarse en grupos y partiendo de tres ideas centrales: adquisición de lectoescritura, aprendizaje de símbolos y paidocentrismo, es decir adecuación a la edad y al nivel intelectual del alumnado (Jorquera, 2010). Pero hasta este momento la pedagogía musical no había tenido peso ninguno, y es en el siglo XIX cuando comienza a crecer en importancia esta pedagogía musical sobre todo en Francia gracias a los seguidores de las ideas de Rousseau (Gedálge, Galin y Wilhem entre otros). Es también en ese momento cuando aparecen los representantes de la “Escuela Nueva” en la que se otorga un importante valor instructivo a la música destacando entre otros Decroly y Dalton. En este mismo sentido la pedagoga italiana Montessori siguiendo esta nueva tendencia se centra, al igual que otros métodos activos, en el aprendizaje partiendo del propio niño o niña. Este aprendizaje es organizado por el propio docente y en forma de juego, es decir de forma paidocéntrica y no magistrocéntrica como se había organizado tradicionalmente (Jorquera, 2010). El movimiento pedagógico llamado "Escuela Nueva" o “Escuela activa” supuso una gran revolución educativa y venía a expresar una resistencia frente al nacionalismo trasnochado existente. Hacía frente al sistema existente poniendo en valor el papel de la personalidad y las necesidades del educando. Los métodos activos planteados por Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori, entre otros, se difunden en Europa y Norteamérica influenciando posteriormente la educación y a la Educación Musical mundial (Hemsey de Gainza, 2002).

4.2. Principales aportaciones pedagógicas de los Siglos XX y XXI

Es en el siglo XX cuando se generaliza la enseñanza de la música y se dirige a toda la población, calificándose como el siglo de oro de la pedagogía musical por las aportaciones pedagógicas musicales que revolucionaron la enseñanza musical y que han perdurado de hecho hasta la actualidad (Muñoz, 2015), siendo por ello de gran utilidad en la pedagogía moderna (Díaz, 2002; 2014).

Las aportaciones más significativas de la primera mitad del siglo XX vienen de la mano de músicos del centro de Europa tales como–Jacques-Dalcroze, Orff-Schulwerk, Jos Wuytack, Kodaly, Willems, Martenot, Ward y Chevais, que se interesaron por la pedagogía y la didáctica de la música elaborando diferentes propuestas musicales. Se trata de métodos activos que tienen su base en implementar las capacidades y aptitudes musicales del educando produciendo una transformación en la enseñanza de la música cuyos beneficios alcanzan la totalidad de su formación integral: inteligencia, memoria, atención, creatividad, sensibilidad, afectividad, personalidad y capacidad de relación social entre otras (Hemsey de Gainza, 1995).

Gracias a estas metodologías se ha logrado que la Educación Musical haya alcanzado su más alto sentido instructivo (Llongueras, 1942). Para conseguirlo toman como punto de partida actividades que captan el interés del alumnado favoreciendo así su participación activa y haciendo que viva y experimente situaciones que le sirvan de aprendizaje mientras desarrolla capacidades musicales que están estrechamente unidas al desarrollo de su personalidad. Estos métodos, que desarrollan un aprendizaje creativo, ayudan a encontrar soluciones en el proceso, y a entender el desarrollo y la práctica de la creatividad, aumentando las capacidades y desarrollando las aptitudes y actitudes del alumnado (Alsina et al., 2009). Además, todos estos nuevos enfoques didácticos han logrado tener una gran proyección dentro del contexto de la educación integral. En todos hay diferentes elementos coincidentes y que hacen alusión a múltiples aspectos relacionados como pueden ser: importancia de la motivación; trabajo de la autoestima, educación basada en la creatividad, expresividad e improvisación; conseguir una educación que sea capaz de desarrollar la capacidad sensorial y perceptiva y las capacidades rítmicas y motrices del cuerpo; además de otras como el desarrollo del oído, entonación y la lectura musical (Angulo, 1997).

Otra de las aportaciones del siglo XX en materia de Educación Musical es la formación en 1953 en Bruselas de la Asociación Internacional de Educación Musical (International Society for Music Education-ISME), en unión con el Consejo Internacional de Música, un organismo que depende de la UNESCO, lo que ha ayudado a desarrollar las nuevas pedagogías musicales. Así y durante más de 50 años ha llevado a cabo una importante labor de publicación de informes sobre la situación musical de diferentes países del mundo para poder constatar la importancia que se ofrece a la Educación Musical en diferentes lugares y aprender de lo positivo de cada una de ellas (Díaz, 2005).

Estas metodologías musicales llamadas *activas*, vinieron precedidas de otros métodos precursores, entre lo que se encuentra el denominado “Tonic-sol-fa” en Inglaterra (“Tonica –Do” en Alemania). Este método conocido por los maestros ingleses desde comienzos de 1900 era una enseñanza basada en los signos de la mano y en sílabas rítmicas. También cabe citar a Maurice Chevais en Francia que desarrolló otras técnicas pedagógicas de acuerdo con algunas de las líneas oficiales ya marcadas (Hemsey y Gainza, 2002).

El representante más relevante del realismo pedagógico es Comenio (1592-1670) siendo su obra más importante la “Didáctica magna” (1657). En esta obra Comenio sugiere y recomienda la importancia de que el alumnado comience su Educación Musical reconociendo los sonidos que posteriormente recordará para reflexionar y poder emitir un juicio sobre ellos debiendo para ello usar todos los sentidos posibles (Comenio, 1988), recordando a los métodos posteriores desarrollados por Orff y Kodaly (Villena, Guillén y De Vicente, 1999). Comenio destaca también como lo más sólido en Educación Musical aquello que se asimila en la primera edad, por ello las recomendaciones de los pedagogos posteriores insisten en sugerir que el inicio de la formación es importante realizarla en los primeros años de vida del alumnado.

En esta misma línea se encuentran Rousseau (1712-1778) a cuyas aportaciones relevantes hemos hecho referencia anteriormente y su discípulo Pestalozzi (1746-1827). Este último da mucha importancia a los ejercicios de canto y recomienda primero conocer los sonidos (percepción), en segundo lugar, conocer su representación, es decir lenguaje y escritura, y, por último, las leyes que rigen su formación (el pensamiento). Considera, además, que

la música es una influencia muy marcada y beneficiosa para preparar el espíritu y para suprimir pensamientos que no sean generosos (Pestalozzi, 1987).

Las aportaciones de Froebel (1782-1852) siguen la misma línea de Rousseau y Pestalozzi dando mucha importancia a la educación de los sentidos y considerando que el niño y la niña desde la escuela maternal y en medio de la naturaleza, podrá entender el ruido de los insectos, el canto de las aves y la canción del viento reconociendo así los sonidos sin necesidad de verbalizarlos. Froebel compuso diferentes cantos que usaba en la enseñanza unidos al material que él denominaba froebeliano en el que descomponía figuras geométricas yendo de lo sencillo a lo más complicado dándole un carácter no sólo didáctico sino también simbólico (Froebel, 1913).

Otra figura relevante es Montesino (1781-1849) que vivió exiliado en Inglaterra lo cual facilitó su toma de contacto con todo lo más novedoso que había en ese país en materia educativa. Su pensamiento sobre la música pasa por la relación tan importante que tiene con la educación moral y con la felicidad del pueblo. Recomienda a los educadores realizar marchas cantadas, canciones y movimientos rítmicos y todo tipo de ejercicios con el alumnado para desarrollar el canto primordialmente (Montesino, 1968).

Kergomard (1838-1925) afirma que el canto es un elemento vital dentro de la escuela y considera que tiene que ser obligatoria su enseñanza porque es una de las expresiones más naturales, uno de los sentimientos más íntimos, da ternura a la forma de sentir y hace que lo bello sea más bello. Para desarrollar su ideal musical expone una metodología participativa, activa y comprensiva entendiendo que la música no solo es arte por su belleza, sino que es un arte de primera necesidad (Kergomard, 1906).

Pape-Carpantier (1815-1878) especialista en educación infantil, plantea el uso de la música y las canciones infantiles como un elemento clave para la educación. Utilizaba la música y el ritmo para desarrollar creatividad en los niños y niñas, educando el sentido del oído mediante la captación de diferentes sonidos (Serrallach, 1953). Desarrolló una caja polifónica donde se ponían diferentes objetos que mediante la frotación daba la posibilidad a los niños y niñas de discriminar los sonidos de los objetos que habían depositado en la caja. La finalidad de esta especialista y la de otras como Montessori era

desarrollar y educar el oído antes que la escritura de los sonidos (Villena, Guillén y De Vicente, 1999).

Una figura de peso es Dalcroze (1865-1950) que respalda una educación por y para la música dentro de su eje principal basado en la música y el movimiento, siendo la base de su método la posibilidad de representación corporal de cualquier fenómeno musical (Vanderspar, 1990). Su propuesta aboga por desarrollar capacidades expresivas y naturales con la música (ecos, ritmos) y de esta manera, con y sin instrumentos, desarrollar un método de hacer música sin lectura o sin necesidad de la lectura musical. Utiliza, además, la improvisación para aprender a tocar cualquier instrumento tanto en niños y niñas como en la tercera edad (Del Bianco, 2007). Expresa su idea del desarrollo de la atención del alumnado y la potenciación de la concentración estableciendo automatismos musculares en reacción a piezas musicales ya escuchadas (Ferrari y Spaccazocchi, 1985)

El objetivo principal de la propuesta de Kodaly (1882-1967) es que la música pueda llegar no sólo a los sectores más favorecidos de la sociedad sino a todos los ciudadanos, y decidió llevarlo a cabo a través de la música popular que es la que los niños en edad escolar tienen como referencia (Subirats y Kodaly, 2007). Creía que la música debía estar dentro de la enseñanza escolar desde las edades más tempranas para que su alumnado tuviera un sentido musical amplio. Kodaly considera el canto como un instrumento básico para desarrollar la musicalidad. Además, emplea diferentes técnicas de improvisación que aplica en la enseñanza del piano y que posteriormente se usaron en otros instrumentos (Subirats y Kodaly, 2007).

Un músico tan relevante como Willems (1890-1950) hace aportaciones sobre todo teóricas abordando a la música desde un punto de vista psicológico y centrando sus actividades en el juego e indagando en el plano afectivo y mental del niño (Fernández-Ortiz, 2007). Su pensamiento pedagógico podría resumirse en: admiración por la vida, amor hacia los niños y niñas y también a la música y a su práctica, vivencia de los principios que relacionan la música y el ser (Fernández-Ortiz, 2007).

Igualmente, Willems (1966) relaciona el ritmo, la melodía y la armonía (elementos fundamentales de la música) con el mundo físico, afectivo y mental, de forma que si hay

algún cambio en alguno de ellos influirá en los demás (Willems, 1966). A esto se une que la música tiene la capacidad de establecer lazos entre los seres humanos haciendo aflorar también estados de ánimo que dan lugar a un desarrollo de la sensibilidad y de la personalidad (Ruiz, 2011). Desde temprana edad, su enfoque promueve un desarrollo del oído musical y también del sentido rítmico, así como la creatividad y la concentración gracias a la práctica del lenguaje musical o de la práctica del instrumento.

Desde un punto de vista pedagógico Willems tiene la idea de un método integral para todo lo que tiene que ver con la vida y en un procedimiento metódico en la toma de conciencia. En su estructura, cada categoría se adecúa al momento psicológico de cada edad, pero se contempla en todas las edades y necesidades (Díaz Gómez et al., 2007).

Otra figura de relevancia es Orff (1895-1950), con él se comienza con uno de los enfoques musicales más influyentes del Siglo XX debido a su expansión gracias al instituto que lleva su nombre situado en el Mozarteum de Salzburgo (López, 2007). Orff intenta el desarrollo de las capacidades de expresión y musicales del niño enseñando música de una forma natural. Combina música, lenguaje y movimiento para llegar a una honda comprensión musical. Simplifica los elementos musicales para ser usados en acciones musicales como la interpretación, la audición y la improvisación a través de la voz, el cuerpo y el instrumento (López, 2007). Orff considera que la meta originaria de la Educación Musical es el desarrollo de la creatividad que puede llegar a manifestarse mediante la improvisación dentro de un aula y como iniciativa de los niños y niñas (Jorquera, 2004). Se sirve para ello del instrumental Orff que son una serie de instrumentos de percusión procedentes de diferentes culturas y adaptados por él mismo, que posibilitan a los niños y niñas componer y crear de una forma activa; se suelen usar en grupo posibilitando la toma de conciencia de los diferentes elementos musicales (Mira y Vera, 2008). Esta práctica en conjunto instrumental Orff produce innumerables beneficios para el desarrollo intelectual y emocional en edades tempranas (Bermell y Alonso, 2006), a la vez que favorece la implicación del alumnado y aumenta la motivación de las personas hacia la música (Carrillo y Vilar, 2009). Además, la propuesta de Orff ofrece la oportunidad de tocar instrumentos musicales sin necesidad de conocimiento en el área del lenguaje musical (López, 2007).

Suzuki (1898-1998) es la contribución oriental con más fuerza a la Educación Musical

occidental. El punto de partida de su educación es la enseñanza individual y de ahí pasará a la práctica musical en grupo. La base de la enseñanza de Suzuki es el aprendizaje instrumental para de este modo acercarse a la música, y aunque originariamente el instrumento elegido fue el violín posteriormente se extendió a otros. Lo que Suzuki pretendía era que niños y niñas vivieran y amaran la música dentro de una educación integral (Bossuat, 2007).

Partió de la idea de que el estudio del instrumento y la adquisición de la lengua materna tienen ciertos paralelismos, por lo que tras percatarse de que la adquisición de la lengua materna está relacionada en gran medida con la audición comenzó a animar su alumnado a escuchar las obras de diferentes compositores. Del mismo modo también incidió en que de una manera natural, sin tensiones ni conflictos, sin frustraciones y con felicidad. El rasgo más peculiar de este método es que prescinde de la lectoescritura durante bastante tiempo de la formación (Jorquera, 2004). Además, ya que el niño tiene gran capacidad para aprender, el entorno tiene un papel muy importante en el desarrollo de este potencial (Bossuat, 2007). Tiene en cuenta el progreso de capacidades expresivas, creativas y artísticas, la maduración de la personalidad del alumnado, la sistemática activa para interpretar el instrumento y la formación en audición del alumnado. El enfoque de Suzuki se extiende a más de 50 países aplicándola a diferentes estilos como Jazz, música tradicional o música étnica, tratando en todos ellos de que el alumnado conozca el disfrute de la práctica musical (Bossuat, 2007). En contra de lo que pueda parecer, Suzuki no pretende formar virtuosos en la interpretación del instrumento, sino que propone usar la música como vía para el desarrollo de valores extra-musicales como el comportamiento social, el respeto hacia la música y los compañeros, incidiendo en lo importante que es el esfuerzo y el sacrificio (Goodner, 2017).

Martenot (1898-1980) parte de la idea de que el objeto de la Educación Musical tiene que ser hacer música, explorar el sonido, expresarse para después, ahondar en la teoría y la comprensión intelectual y el desarrollo de la creatividad (Martenot, 1979). Incide en la importancia de la respiración y la relajación como métodos para liberar tensiones corporales y tener agilidad en los movimientos (Arnaus, 2007). La aportación principal de su método es la propuesta de una secuenciación gradual que lleve al aprendizaje de la lectoescritura acompañado de un aprendizaje agradable y motivador, dando un amplio espacio a la vivencia afectiva de la música (Jorquera, 2013).

La aportación de Ward (1879-1985) se centra en la música clásica y la música popular y considera como probada la relación existente entre la música y el resto de materias que forman parte de las enseñanzas de los niños y niñas. Importante su punto de vista en cuanto su idea de la necesidad de adaptarse a las necesidades del alumnado a cualquier edad (Muñoz, 2007). En este sentido considera que el alumnado debe poder expresarse siempre libremente, tanto en sus opiniones como a la hora de desarrollar sus ideas musicales y composiciones. Además, propone un repertorio muy amplio que pueda atraer al alumnado (Muñoz, 2007).

En la segunda mitad del siglo XX se van sumando otras contribuciones tratando de aprovechar los recursos nuevos que ofrece la música contemporánea a la pedagogía y a la didáctica de la música. Así los precursores de la pedagogía moderna, inspirados en la música contemporánea, amplían miras en los años '60. Músicos y pedagogos como Paynter (1931-2010), Schafer (1933), Dennis (1877-1962) y Self (1921-2011) introducen la experimentación sonora en la educación con idea de vivir la música tratando de promover la creatividad, la individualidad y la improvisación (Díaz, 2005). Los pedagogos mencionados no desarrollan en sus pedagogías el acercamiento al lenguaje musical o al perfeccionamiento de prácticas y habilidades técnicas instrumentales como objetivo prioritario. Lo que pretenden es provocar el desarrollo de la imaginación y la creatividad haciendo música en un sentido más amplio que el utilizado hasta el momento (Small, 1999). Así, Schafer (1998) considera que la idea más extensa de la música y su interacción con otras artes hace que el alumnado esté más preparado para valorar la música además de otras artes acercando aquí al alumnado a prácticas artísticas.

Por otro lado, Delalande (1995, 2013), es un avanzado en cuanto a su forma de entender la idea de música y sonido en el acercamiento que realiza a la Educación Musical en el mundo infantil, con diferentes aportaciones en torno al tratamiento sonoro, a las posibilidades que tienen diferentes objetos de expresar sonidos y al uso del ordenador (Alcázar, 2010). Su forma de trabajo no utiliza la notación codificada, ya que cree que su uso paraliza el progreso de la curiosidad y la imaginación del alumnado (Delalande, 1995).

Paynter (1931-2010) entiende el arte de una forma holística buscando conexiones entre las diferentes artes y tiene con la música un acercamiento interdisciplinar relacionándola

con las matemáticas o las ciencias (Espinosa, 2007). Su metodología se caracteriza por fomentar la escucha, el movimiento del cuerpo y diferentes experimentos con instrumentos y objetos sonoros (Paynter, 1991).

Dennis también impulsó que la música se trabajara en el aula de forma interdisciplinar junto con las otras áreas también incluidas en el currículo a través del impulso de diferentes proyectos y actividades musicales (Oriol, 2020).

Actualmente en el Siglo XXI nos podemos encontrar con la propuesta metodológica de aprendizaje informal de Lucy Green. Es una forma de aprendizaje totalmente opuesta a lo establecido en conservatorios y algunas Escuelas de Música y consiste aproximadamente en los siguientes elementos (Baker y Green, 2013):

1. El alumnado elige con qué tipo de música le gustaría formarse.
2. El profesorado no es quien dirige el proceso, sino que se realiza entre profesorado y alumnado por igual.
3. El alumnado aprende esencialmente de oído.
4. Las finalidades del aprendizaje se conseguirán de forma holística por ello no se marcan al principio.
5. Durante el proceso de aprendizaje se desplegarán de forma normal diferentes prácticas.

Propone con el aprendizaje informal una ruptura con el planteamiento seguido hasta ahora poniendo al alumnado como la parte fuerte del aprendizaje sustituyendo al profesorado como experto y cambiando las habilidades de enseñanza por otras destrezas de aprendizaje. Gracias a ello, Green intenta que se aumente la autoestima del alumnado y propicia el descubrimiento del encanto de la labor grupal. Añade que el poder tocar el instrumento elegido puede incrementar la sensación (Green, 2009). Aunque este aprendizaje informal por el que apuesta Green es totalmente diferente al formal ambas pueden ser complementarias (Folkestad, 2006). Y, en cualquier caso, la enseñanza de la música no puede estar unida a los patrones para el aprendizaje de destrezas, sino que debe estar más ajustado al cambio y a las necesidades sociales (Green, 2009).

Gordon utiliza como base el aprendizaje de la lengua materna partiendo de que en la música tanto el oído como la intuición tienen un papel relevante. No comparte la idea de

que la mayor parte del aprendizaje instrumental que se utiliza en centros educativos se base en averiguar sonidos y no en la consciencia de lo que se escucha. Cree que esto sólo conduce a tocar de memoria y sin ningún sentido (Gordon, 1989).

4.3. Educación Musical: formación integral

Ya hemos mencionado con anterioridad la relevancia de la música en la formación integral de la persona. Además, un factor relevante a tener en cuenta es que, en la sociedad actual, la música está presente en muchas de nuestras actividades diarias. Esto implica que las músicas que escuchan y cantan los niños y niñas incluyen un gran número de géneros y estilos, por lo que el aprendizaje de la música y la configuración del gusto musical se dan en diversos contextos, espacios y situaciones, que incluyen el entorno familiar y el entorno social. En el espacio educativo, este hecho cobra verdadera importancia, y teóricos educadores musicales destacan la relevancia de la toma de decisiones en la elección de repertorios y prácticas musicales, las actividades y espacios (Arriaga et al., 2017).

El hecho de que la música sea una experiencia cotidiana, facilita que las personas accedan a una Educación Musical unida a las maneras propias de expresión de su ambiente (Vilar i Monmany, 2004). Esta Educación Musical debe ser natural y espontánea como lo es la propia música, igualando el ritmo vital con el musical, y compartiendo con las manifestaciones de la persona en el canto y la danza. Es por ello que el lenguaje musical debe trasladar que la forma de aprender música es haciéndola (Ruiz, 2011). Este desarrollo de la musicalidad la captación musical inicial de niños y niñas y su posterior dominio es estudiado por Swanwick (1996) basándose en la obra de Piaget. La idea central es que el juego está unido a las obras de arte y esto es lo que hace que Swanwick (1991) vea como las obras musicales de niños y niñas llevan una secuencia de evolución basándose en el dominio, imitación y juego imaginativo. La Educación Musical a edades tan tempranas estimula la asociación entre música y movimiento, desarrolla la voz y el oído y posibilita la interpretación de instrumentos adecuados a esas edades (Mielgo, 2013).

Igualmente, la idea de que la música es solamente para personas con talento ya no tiene razón de ser, ya que como afirma Lehmann (1993), cualquier persona puede acceder y

beneficiarse de una formación musical. Sobre esta base se crean las Escuelas de Música de las que se hablará posteriormente y que son las responsables junto con los centros de educación primaria de despertar el interés por la música en los niños y niñas; máxime cuando los avances actuales señalan que de un modo natural la música conecta y coordina a las personas (Young, 2008). También Shuler (1991) afirma que la Educación Musical hace aumentar la motivación del alumnado porque le puede ayudar en las tareas creativas y, al mismo tiempo, promover la expresión de emociones.

En definitiva, la Educación Musical puede permitir el desarrollo de la percepción, la audición, la creatividad y la expresión, así como de la psicomotricidad, la sensibilidad, las habilidades psicomotoras, el juicio crítico y la educación estética, planteando que puede favorecer las posibilidades de comunicarse y socializarse (Giráldez, 2007).

Se han defendido los beneficios de la Educación Musical, pero esta situación no siempre se ve reflejada socialmente ni amparada por las sucesivas leyes educativas, e incluso todavía se acepta, en determinados contextos que la música solo debe ser para profesionales o para escuchar canciones en una audición de fin de curso. Sin embargo, y a pesar de los beneficios de la Educación Musical en este mundo globalizado no se ha logrado concienciar a parte del profesorado, sobre el aprendizaje como parte de un proceso natural y espontáneo del conocimiento integrado, desde un punto de vista más elástico y accesible que permita ser abordado según la experiencia musical actual (Hemsey de Gainza, 2010).

Por último, desde un punto de vista educativo, tal y como afirman Carrillo et al. (2017) deberíamos recordar que el modelo imperante en Educación Musical en España es reproductivo, y no hay apenas estudios que investiguen acerca de la creación, quizá una de las carencias más importantes en este ámbito y que dificulta una Educación Musical plena como la que se propugna en este apartado.

5. La Educación Musical en las Escuelas de Música

5.1. Antecedentes de las Escuelas de Música

Durante el siglo XIX, no había en España una relación entre la producción, investigación y crítica musical, por una parte, y el necesario, o el debido apoyo desde la administración para apoyar dicha actividad, por otra. A pesar de la cantidad de compositores, obras, intérpretes, investigadores y críticos que hubo, el entorno social existente en la época y, las necesidades educativas del momento histórico concreto, derivaron en dar prioridad a otro tipo de estudios, lo que supuso que cierto sector de la población interesado en aprender música de forma amateur esperara otro tipo de repuesta educativa menos formal (Hauser, 1982).

Más tarde, en la segunda mitad del siglo XX, se crearon a nivel nacional en las capitales de provincias los conservatorios y tampoco estos centros de enseñanza musical fueron capaces de proporcionar a su alumnado una enseñanza integral. El objetivo de muchas personas era acercarse a la música sin necesidad de ser un virtuoso de un instrumento, pero en ese momento la única opción que había era esa, la de estudiar un instrumento para ser un buen instrumentista. La educación de estos centros, los únicos en los que se recibía formación musical, estaba centrada en la interpretación olvidando cualquier contenido más allá de la propia interpretación, conforme a los cánones musicales establecidos.

Tal y como afirma Sarget (2004), los conservatorios nacieron simplemente para dar satisfacción a una burguesía que quería acceder a una formación musical y a unos espectáculos de música y como consecuencia, se encargaban mayoritariamente de educar la interpretación musical. De hecho, tal y como constatan De Moya et al. (2010) eran sólo para personas con talento, y exclusivos para aquellos que tenían la música como habilidad y la capacidad de ser unos buenos intérpretes. Manchado (1997) corrobora este mismo planteamiento al destacar la especificidad de estos centros de enseñanza musical que impartían enseñanza profesionalizada desde el primer curso. Aunque es cierto que poco a poco los conservatorios se fueron abriendo a espacios relacionados con la pedagogía, la dirección o la composición, su propio planteamiento no permitía la posibilidad de implantar una vía que no fuera profesionalizadora para estudiar música de forma complementaria.

A finales del siglo XX, como consecuencia del interés creciente de la población por recibir una Educación Musical y, de su valoración positiva en el sentido de que es muy importante que se pueda desarrollar desde la infancia la capacidad de escucharla, para ser capaces de sentirla, entenderla y amarla, se estableció en España otro modelo de centro educativo y divulgativo musical. Se trataba de un modelo importado de Europa, que buscaba responder a ese interés por el aprendizaje de la música, en la medida en que este contribuye al desarrollo de la persona.

Es concretamente en Alemania donde se podría localizar unos de los principales focos de la creación y aparición de las Escuelas de Música en Europa. Su principal objetivo era instaurar un sistema de Educación Musical completo, desde la etapa infantil hasta el grado universitario, ampliando las horas de música en las escuelas e instituyendo una desarrollada red de Escuelas de Música (De Alba, 2015). Estas Escuelas de Música alemanas se marcaban dos objetivos principales: De un lado preparaban para el conocimiento y práctica profesional de la música desde una formación musical compacta que pudiera dar al alumnado que así lo quisiera la posibilidad de acceder a una Escuela Superior de Música o un conservatorio, y de otro lado, favorecían la formación musical y la práctica de la música amateur de niños y niñas, jóvenes y adultos con un alto nivel de calidad. Las Escuelas de Música eran el punto de encuentro de diferentes generaciones, ya que estudiantes de diferentes edades se podían reunir en un centro que les motivaba y que al mismo tiempo permitía a las familias reunirse para hacer música (Díaz, 2002). También en Alemania nacen nuevas iniciativas de formación musical con destacados pedagogos como Kestenberg, el cual impulsó la idea de contactar con otros educadores a nivel internacional para potenciar una nueva visión de la Educación Musical. Dicha educación se basaba en la idea de construir una visión del poder educativo de la música sobre la base de una sociedad internacional que proporcionara un intercambio y un entendimiento entre diversos países. Además, de este surgieron otros pedagogos notables también alemanes que contribuyeron a poner los cimientos de las actuales Escuelas de Música tales como Hindemith o Carl Orff (Rohlf et al., 2002).

Se podrían señalar tres principios básicos de este nuevo sistema de Educación Musical surgido en Europa (Gruhn, 2005):

1. Una Educación Musical dirigida a todas las personas y que no se centre sólo en los que tienen especial talento (principio de universalidad).

2. Una metodología que impulse la interacción entre actividades musicales en grupo y las personas (principio de democratización y del fomento en cada persona de la Educación Musical).
3. La música debe servir para ayudar a la humanización de la persona (principio del poder ético de la música).

Estas Escuelas de Música surgieron, así como una opción educativa alternativa a la profesionalidad de los conservatorios y las Escuelas Municipales de Música y Danza, también en España. Es decir, se crearon como respuesta a esa demanda social de muchas personas que querían conocer y hacer música sin tener que alcanzar el grado de profesionalidad y el rigor académico que ofrecían los conservatorios. Para lograr este objetivo, se les dotó de un marco legal por el que se regularían, considerándose como centros de educación no formal, pero con una importante función social, cultural y educativa (Berbel, 2012). En España, este marco legal quedó establecido con la LOGSE que reguló los estudios musicales tanto de conservatorios como de Escuelas de Música.

5.2. El marco legal de las Escuelas de Música

5.2.1. Los estudios musicales en España a partir de la LOGSE

La LOGSE, Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Orientación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre) fue un cambio radical que posibilitó este cambio del que venimos hablando en la estructuración de los estudios musicales ya que quedaron diferenciados en dos rutas:

1. Los conservatorios, que imparten enseñanza reglada que conduce a la profesionalización y la obtención de un título.
2. Las Escuelas de Música que imparten enseñanza no reglada, es decir no conducente a la profesionalización ni a la obtención de un título. Su finalidad es dar la posibilidad a la población de cualquier edad para aprender música con carácter no profesional (Ibeas, 2015).

Esta ley propició un marco según el cual los proyectos educativos de las Escuelas de Música deben ser pedagógicamente atractivos (sin límite de edad, abiertos a nuevas tendencias musicales, con enseñanza grupal), musicalmente eficaces (con objetivos claros

en los diferentes niveles, presencia en la vida cultural del municipio, capaz de detectar alumnos y alumnas que puedan acceder a conservatorios) y económicamente viables.

Posteriormente, la Orden de 30 de julio de 1992 reguló las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (BOE nº 202, 22 de agosto). Como consecuencia de esta regulación, se establecieron dos tipos de centros bien diferenciados: por una parte, los conservatorios o los Centros privados autorizados para impartir la enseñanza reglada de carácter profesional y, por otra parte, las Escuelas de Música, que no imparten dicha enseñanza reglada, sino que son centros específicos donde se cursan estudios de música o de danza sin limitación de edad, que no permiten obtener títulos con validez académica y profesional. A su vez, la regulación de dichas Escuelas es competencia de las administraciones educativas correspondientes (De Alba, 2015).

A partir de la LOGSE (1990) se plantea y se pone en valor el seguimiento de un modelo psicopedagógico ya existente y denominado constructivismo donde se aboga por la formación integral del alumnado dentro de la Educación Musical (Díaz Alcaraz, 2000).

5.2.2. Las Escuelas de Música en el País Vasco

Antes de la puesta en marcha de la LOGSE, la situación existente en la Comunidad Autónoma del País Vasco era de un variado espectro de centros de Educación Musical al amparo del Decreto 2618/1966: conservatorios de grado elemental, conservatorios de grado medio o superior y centros autorizados. Algunos de estos centros eran de titularidad pública, siendo los Ayuntamientos en su mayor parte los que asumían su gestión.

La demanda social de la Educación Musical creció entre los años 1978 y 1990 existiendo en ese último año 163 conservatorios (87 elementales, 59 de grado medio y 12 de grado superior), además de 114 centros no oficiales reconocidos o autorizados, es decir, 277 centros de enseñanza musical en total (Pérez, 1993). De hecho, en el País Vasco la tasa de alumnado estudiante de música era la más elevada de todo el Estado, con 168 estudiantes por cada 10.000 habitantes (De Alba, 2015).

Gracias a que la Comunidad Autónoma Vasca tenía transferidas las competencias en Educación desde 1980, el Gobierno Vasco inició los trámites a partir de 1990, para que

la mayor parte de los centros de enseñanza musical existentes pudieran conseguir los permisos oficiales para poder continuar con su labor educativa musical y poder llevar a cabo esta nueva actividad (Eguren, 2011). Otros centros no oficiales autorizados también se pudieron regularizar, de manera que, los que cumplían los requisitos exigidos fueron reconocidos como conservatorios de grado elemental y, más tarde, como conservatorios de grado medio. En consecuencia, la LOGSE propició la conversión en el País Vasco de la mayoría de los conservatorios profesionales de titularidad municipal, así como de los conservatorios profesionales de carácter privado, en Escuelas de Música (Ibeas, 2015). Estas enseñanzas se pueden establecer de forma flexible tanto en su faceta pedagógica como reglamentaria, ya que deben ser capaces de responder a escenarios y necesidades totalmente diferentes. De esta forma, las Escuelas de Música tienen una identidad muy diferente a los conservatorios ya que su finalidad es dar la posibilidad a la población de cualquier edad para aprender música con carácter de aficionado (Díaz, 2002; Ibeas, 2015). Posteriormente, el Gobierno Vasco publicó el Decreto 289/1992, de 27 de octubre (Gobierno Vasco, 1992) en el que se establecieron las normas básicas que regulaban, tanto la creación y el funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada y las Escuelas de Música de la Comunidad Autónoma de Euskadi, así como la cualificación del profesorado que trabajará en los centros (De Alba, 2015). Más en concreto dicho Decreto recoge en su regulación aspectos esenciales relativos a los objetivos, finalidad, ordenación de las enseñanzas, etc., de entre los cuales destacaríamos de acuerdo al interés de nuestra tesis los siguientes:

En relación a la finalidad y los objetivos de las Escuelas de Música, los aspectos esenciales de estos centros son que atienden a diferentes edades, a través de la práctica musical principalmente en grupo y con intereses musicales diferentes, intentando fomentar la interacción Escuela-ámbito social en el que se encuentra, mediante una gran actividad pública de los grupos musicales.

Del mismo modo son centros que tienen libertad y autonomía en la planificación de su oferta en aras a una mejor adecuación a los intereses y aptitudes del alumno ([véase el texto completo del Decreto 289/1992 en el Anexo 5](#)). De acuerdo con este Decreto (Gobierno Vasco, 1992), la ordenación de las enseñanzas a impartir en las Escuelas de Música tiene en cuenta tres elementos principales: niveles de conocimiento, tipos de enseñanzas y enseñanzas mínimas a impartir.

Con respecto a los niveles de conocimiento el Decreto estableció cuatro niveles de formación y competencia, pero sin especificar el diseño de la estructura, ni qué asignaturas o actividades debe realizar el alumnado en cada uno de ellos.

Los niveles son los siguientes:

- *Nivel 1 o de contacto*, de 4 a 7 años, en el que se potenciará el desarrollo global de las capacidades musicales de los niños y las niñas. Podrán ir tomando contacto con el instrumento que estudiarán en el futuro a partir de los cinco o seis años.
- *Nivel 2 o de iniciación*, en el que se aborda principalmente el estudio del instrumento o del canto, de manera que se conceptúa el instrumento como un elemento expresivo más y de desarrollo de la propia personalidad, a través del cual el alumnado va a desarrollar sus capacidades musicales. Se adaptará la pedagogía a la edad y condiciones de los alumnos y alumnas teniendo en cuenta, tanto al alumnado que proviene del nivel 1 como al de nueva incorporación, sea cual sea su edad. El grado de competencia que se deberá conseguir en este nivel, será el equivalente a la superación del grado elemental de conservatorio.
- *Nivel 3 o de afianzamiento*, enfocado al alumnado que quiere seguir profundizando en el conocimiento instrumental y la práctica de conjunto, potenciando sobre todo ésta última. El alumnado adquirirá una competencia instrumental o de Canto equiparable a los estudiantes de conservatorio que superan el 2º Ciclo de Grado Medio.
- *Nivel 4 o de actividad preferente*. No tiene más límite de competencia que la que el interés, dedicación y capacidad de los alumnos y alumnas les marquen. Competencia que se potenciará, con carácter general, a través de la participación en las agrupaciones musicales de la Escuela.

En lo que corresponde al tipo de enseñanza, en el Decreto se definen cinco ramas o tipos de enseñanza diferentes:

Cuadro 1

Tipos de enseñanza de las Escuelas de Música

Rama de canto, tanto solista como coral	Rama de música instrumental sinfónica	Rama de música instrumental y danza de raíz tradicional	Rama de tendencias diversas: jazz, rock, pop, música electrónica...	Rama de instrumentos polifónicos
---	---------------------------------------	---	---	----------------------------------

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al número de ramas a ofertar, toda Escuela de Música debe ofertar como mínimo dos de estas cinco (véase Cuadro 1). Por otra parte, la oferta de enseñanza en tendencias diversas (jazz, rock, pop, música electrónica...), así como las especialidades de canto coral y danza, “podrán, a criterio de la Escuela, no ajustarse al esquema de funcionamiento por niveles, previsto en el Artículo 4 de este Decreto, a pesar de su carácter de enseñanza principal, dado su componente fundamental de actividad grupal” (Decreto 289/1992. Artículo 5).

A destacar que, en la rama de instrumentos polifónicos se enseña la guitarra y en la rama de tendencias diversas la guitarra eléctrica y que, en correspondencia con las enseñanzas mínimas, cada rama y nivel incluye la enseñanza principal del instrumento y la enseñanza de conjuntos.

La base de la enseñanza en la Escuela de Música es la práctica musical a través, generalmente, del estudio del instrumento. El resto de materias se contemplan como complementarias a la formación y que las Escuelas de Música podrán impartir para facilitar que el alumnado posea un mejor dominio de la enseñanza principal y del hecho musical en su conjunto, excepto en el *Nivel 2*, que queda especificado así:

En el *Nivel 2 o de Iniciación*, la impartición de la enseñanza contempla los siguientes criterios:

Cuando el estudiante inicie a los siete años su enseñanza esta contemplará:

1. Iniciación al Lenguaje musical. Todo estudiante realizará un curso de Lenguaje musical si no acredita un conocimiento equiparable al mismo. Las

Escuelas de Música podrán además programar la enseñanza complementaria de Lenguaje musical que juzguen precisa para el adecuado progreso del alumnado en su aprendizaje de la enseñanza principal de instrumento y canto. Esta oferta tendrá, en todo caso, carácter optativo para el estudiante dado el objetivo exclusivamente instrumental que ha de tener el Lenguaje en la Escuela, en función de su aplicación directa al instrumento (Decreto 289/1992. Artículo 15.3).

2. Orientación a la enseñanza principal si no ha tenido contacto previo con la música. Si su interés estuviese definido por disponer de experiencia musical previa, se iniciará con enseñanza principal.

En el Decreto se contempla también la existencia de alumnas y alumnos reforzados, ya que uno de los objetivos de las Escuelas de Música es “orientar y proporcionar una formación más profunda a aquellos estudiantes que por su capacidad e interés tengan condiciones y voluntad de acceder a los estudios reglados” (Artículo 3.j), estableciendo así una vinculación entre la enseñanza reglada y no reglada. Se regularizan los tramos de edad en los que las alumnas y alumnos podrán ser reforzados y se comunicará a la Administración, a través de la Inspección Educativa, el alumnado que recibirá refuerzo y la formación que recibirá, de cara a la incorporación “a cualquiera de los ciclos del grado medio o al grado superior del sistema reglado” (Artículo 19.1). Queda implícita aquí la función de las Escuelas de Música en la formación musical básica, ya que no se plantea el acceso al grado elemental.

En el mencionado decreto (Gobierno Vasco, 1992) también se regulan las titulaciones del profesorado, y la necesidad del correspondiente plan pedagógico, que se reseñan a continuación:

- Sobre los requisitos de titulación del profesorado se puede destacar que las titulaciones que habilitan para la docencia en las Escuelas de Música son: el título de Profesor del plan de 1966, título Profesional o de Profesor del plan 1942, títulos Superiores del plan de 1966 y títulos Superiores del plan de estudios regulado por la LOGSE.
- Para el *Nivel I*, y dadas las características de esta enseñanza, que, por otra parte, no estaba contemplada en planes de estudios anteriores ni en el grado elemental de la LOGSE, se requieren, además de los ya citados, “...documentos acreditativos

de haber realizado cursos o cursillos de Pedagogía especializada para impartir estas enseñanzas a niños de 4 a 7 años. La entidad y adecuación de los mencionados cursos y cursillos será evaluada por el Departamento, oído el Consejo Asesor de Enseñanzas musicales con carácter previo a la concesión de la autorización “(Artículo 23.1).

En relación al Plan Pedagógico, se puede destacar que es un documento que debe tener cada centro, y que contiene todos los aspectos relativos a la Educación Musical ofrecida en la Escuela de Música (intenciones educativas, elementos curriculares y contribuciones de carácter social). Dicho plan está definido en los 4 niveles anteriormente definidos:

- *Nivel I* o de contacto, acercamiento o aproximación a la música.
- *Nivel II*: Se podría adquirir una competencia muy similar al grado elemental de enseñanza reglada.
- *Nivel III*: Se podría adquirir una competencia equivalente a los dos primeros ciclos de grado medio de enseñanza reglada.
- *Nivel IV*: Competencia sin límite. Se desarrollará la actividad sobre todo en los grupos.

En definitiva, la Escuela de Música se caracteriza por tener enseñanza principal del instrumento, clases colectivas, clases grupales o de conjuntos y enseñanzas complementarias como el lenguaje musical. A su vez, la enseñanza del instrumento es individual, típica de las denominadas enseñanzas especializadas, llamadas así precisamente por su especificidad y porque poseen unas características derivadas de dichas clases individuales que hacen que sean unos centros educativos diferentes. En esencia, dos razones determinan la necesidad de esta enseñanza individualizada:

1. Establecimiento de una relación personal entre alumnado y profesorado en la que van a influir las emociones y los afectos.
2. Diferencias de edad y tipología del alumnado que obligan a ofrecer un planteamiento educativo flexible para adaptarse a sus necesidades.

Finalmente, las Escuelas de Música tienen potestad para su organización, que deberá ser coherente y posibilitar una oferta apropiada e instaurada, sin que pueda estar sometida a variaciones y/o improvisaciones. También debe ser consecuente con la realidad educativa

y el entorno que la envuelve, para poder responder adecuadamente a las funciones que tienen asignadas

5.3. La función de las Escuelas de Música

La estructura de las Escuelas de Música quedó legalmente establecida por el Decreto ya mencionado, si bien esta nueva organización suponía muchos cambios que se debían afrontar, los cuales suponían mejoras implícitas en la Educación Musical.

El nuevo modelo curricular que permitía al alumnado empezar a tocar un instrumento con 7 o 8 años, suponía que la Escuela de Música adoptaba un modelo diferente, y que, por tanto, el profesorado debía adoptar un nuevo perfil que implicaba revisar la concepción de enseñanza-aprendizaje en este tipo de centros. Por lo tanto, el establecimiento del nuevo concepto de Escuela de Música suponía, por un lado, la actualización del profesorado, y por otro, la adaptación de los nuevos currículums a cada centro y a cada aula (Díaz, 2002).

Sin embargo, la verdadera revolución educativa en el nacimiento de las Escuelas de Música fue la democratización del conocimiento musical y la existencia de una Educación Musical libre de ambiciones profesionales. Si bien, hasta ese momento la Educación Musical había estado al alcance de muy pocas personas y muchas de ellas pertenecientes a un sector cultural favorecido, ahora las Escuelas de Música están abiertas a cualquier persona. La reforma del sistema educativo ofrece a todas las personas la oportunidad de acceder a la comprensión musical ya que se le da al aficionado la oportunidad de ser protagonista de su propia actividad musical, algo que antes sólo estaba al alcance de los que se preparaban para la obtención de un título (Sempere, 2002).

Las Escuelas de Música forman parte así de la oferta cultural, pero además potencian musicalmente a las personas ofreciendo la oportunidad de ser más cultas. Cada individuo podrá educarse como músico aficionado, se podrá preparar para acceder a los estudios reglados del conservatorio, tendrá la oportunidad de acercarse a conciertos dentro de la propia Escuela de Música o podrá practicar el instrumento que prefiera (Díaz y Llorente, 2007). La autonomía y las características de estos centros, hacen posible planificar la

diversidad de actuaciones dirigidas a atender todas esas casuísticas, y definen el importante papel social, cultural y educativo de las Escuelas de Música (Berbel, 2014).

Este planteamiento es novedoso en nuestro sistema educativo, pero arrastra una larga tradición en el resto de Europa, tal y como se ha explicado anteriormente y como lo confirma la existencia desde el año 1973 de la Unión Europea de Escuelas de Música (European Music School Union, en adelante EMU), integrada en un principio por representantes de 11 países, y que hoy alcanza los 25 miembros (EMU, 2013). La EMU es miembro asociado del Consejo Internacional de música (International Music Council) y del Consejo Europeo de la Música (European Music Council) y tiene desde 1982 estatus de órgano de consulta del Consejo Europeo.

Los objetivos que se plantea la EMU son, entre otros:

- a)** Despertar el interés de los políticos, autoridades y público en general en lo referente al ejercicio de la música y particularmente del trabajo en las Escuelas de Música.
- b)** Defender con competencia la importancia de estos centros en nuestra época, para asegurar en el futuro una participación intensa de las personas en la música, como elemento esencial de una cultura común.
- c)** Desarrollar la educación y prácticas musicales.
- d)** Colaborar en todas las cuestiones que conciernen a las escuelas de música, tales como la promoción y sostenimiento de intercambios de delegaciones de estudios, profesorado, alumnado, orquestas, coros y otros grupos (EMU, 2011).

Aunque cada estado miembro tiene sus particularidades en lo referente a organización y reglamentación de estos centros, la comparación muestra numerosas semejanzas con nuestras escuelas, lo que justifica el concepto de un perfil europeo de la Escuela de Música, como institución claramente definida e integrante de los sistemas de enseñanza europeos (De Alba, 2015).

La Escuela de Música da un servicio, ya que cumple "funciones instructivas, formativas, sociales e integradoras. Por tanto, se trata de una organización que pretende dar una formación musical a un grupo de amigos o personas que son admitidas en ella de forma transitoria" (Santos, 2002, p. 64). En este sentido, las Escuelas de Música llevan años

tratando de instaurar una Educación Musical sin límites dentro de la sociedad, sin la necesidad de ser profesional, sin reservas ni barreras y con el único fin de asistir a estos centros para fomentar el placer de hacer música (Vela del Campo, 2002).

5.4. La formación musical de las Escuelas de Música

Tal y como se ha apuntado anteriormente, el eje fundamental de la formación musical ofertada por las Escuelas de Música es la experiencia instrumental y vocal (Gómez, 2002).

La edad establecida para comenzar el estudio del instrumento es entre los seis y los ocho años puesto que, aunque parte del profesorado la considera temprana, es a esta edad cuando las capacidades motrices se empiezan a desarrollar.

El aprendizaje de un instrumento reúne tres cualidades importantes que hacen que se convierta en una actividad muy enriquecedora: movimiento, sentimiento y pensamiento. También se desarrollan la formación rítmica y armónica, la lectura, el oído, entre otras capacidades porque tal y como afirma Gardner (1994) en las mencionadas edades el proceso educativo se realiza de forma integral y con espontaneidad. Refuerza esta idea Seeman (2008), cuando afirma que la participación en la Educación Musical de niños y niñas en riesgo de exclusión social o con necesidades educativas especiales es altamente positiva.

De esta forma, las Escuelas de Música proporcionan una alternativa en paralelo a la educación general, encaminada a la formación vocacional, a crear y ejecutar, a expresar e interpretar con un instrumento o con la voz, potenciando la formación de agrupaciones musicales como motor del aprendizaje (Sempere, 2002). También debemos recordar que presentan una oferta de enseñanza musical dirigida a todo tipo de alumnado, sin límite de edad, con el objetivo principal de disfrutar con la práctica musical, a través de un amplio tipo de medios, de diferentes estilos y experiencias musicales. Las actividades que se organizan están basadas en la premisa de que cualquier persona puede hacer y crear música. Así mismo, ofrecen enseñanzas no dirigidas a la profesionalización (aunque se puede orientar hacia ella, detectando vocaciones y aptitudes), proporcionando información a lo largo de la vida, y tratando el hecho musical como parte de la oferta

cultural del entorno donde se encuentran.

Por todo ello, es tarea de las Escuelas de Música mostrar a niños y niñas, jóvenes y adultos las posibilidades de ejercer una actividad musical, a través de la formación especializada, incidiendo en la actividad de conjunto y contribuyendo también a una mejora y a un avance cultural y social (Hallam, 2010).

5.5. Características específicas de las Escuelas de Música

Para alcanzar los objetivos previstos, las Escuelas de Música tienen unas características específicas, que son las siguientes: oferta diversificada para un amplio abanico de edades; alumnado con intereses diversos; oferta educativa de la Escuela de Música para todos y todas; papel de los padres y madres; oferta educativa de las Escuelas de Música del País Vasco; elección y enseñanza principal de instrumento; actividades con el alumnado, y seguimiento del alumnado. A continuación se ofrece una descripción de estas características.

5.5.1. Oferta diversificada para un amplio abanico de edades

La Escuela de Música debe ser capaz de atender las diversas demandas de formación musical de la sociedad, desde la infancia hasta la edad adulta pasando por los adolescentes, que también tienen unas necesidades específicas. De esa manera, estos centros se convierten en un espacio de convivencia intergeneracional (Figueras, 1999), es decir, un centro donde interactúan varias generaciones, ya que no hay una edad para aprender ni una edad en la que no se aprenda, sino diferentes formas de aprender (Sarmiento, 2002). Este espacio de encuentro intergeneracional hace que las Escuelas de Música tengan también un valor desde el punto de vista de la repercusión social. Ahora bien, como afirma Vergel (2001) las necesidades de práctica musical en niños y niñas, adolescentes y adultos son muy diversas, ya que cada persona tiene capacidades e intereses diferentes. Por ello, y con el fin de adecuarse a cada alumno o alumna concreta, se deberá tener en cuenta como primer factor determinante la edad, la cual ya va a marcar la necesidad de trabajar de modos muy diferentes dentro del aula.

En el caso de los y las adolescentes la asistencia a una Escuela de Música es una forma

de ahondar en el sentimiento de pertenencia a un grupo, a través de la colaboración en las diferentes actividades grupales del centro (De Alba, 2015), y de la identificación con determinadas canciones que son importantes para el grupo (Swanwick, 1991). Como consecuencia, la práctica musical unida a la pertenencia al grupo puede ser un elemento de contacto con familiares y compañeros (Alsina, 2008; Elorriaga, 2011). Además, el aprendizaje musical grupal se convierte en una actividad social mediante experiencias ricas y creativas (Zatorre y Halpern, 2005; Gluschankof, 2008), que se unen a la oportunidad de dar un concierto en grupo como algo importante en su vida (Stalhammar, 2000). Por estas razones, será importante tener en cuenta que los y las adolescentes tienen unas necesidades muy específicas a las que tendrá que adaptarse el profesorado.

Así mismo, los docentes también deberán adaptarse a las no menos importantes necesidades concretas del alumnado adulto, ya que su enseñanza va a implicar la necesidad de tener en cuenta diferentes elementos relativos sobre todo a sus características físicas y psicológicas y sin perder de vista sus intereses y motivaciones (Vernia, 2012). En ese sentido, la formación musical de los adultos necesita de unas metodologías y unas prácticas creadas para ellos, que no descuiden la materia pero que a la vez se adapten a sus demandas que son tocar un instrumento y/o participar de agrupaciones vocales lo que les aporta grandes beneficios (De Vries, 2012).

En cualquier caso, el alumnado adulto no tiene las mismas motivaciones que un niño (Gadner, 2000). Vernia (2012) establece diferentes motivaciones por las cuales los adultos estudian música:

1. Porque la formación musical es una asignatura pendiente en su vida, algo que siempre quisieron estudiar, pero por determinadas razones no pudieron.
2. Para ayudar a sus hijos e hijas y a la vez compartir tiempo e intereses.
3. Para romper su rutina diaria y dedicar el tiempo libre a adquirir musicales.
4. Como una alternativa profesional, aunque estos son casos poco frecuentes.
5. Como obligación buscando cubrir una necesidad física y/o emocional.
6. Necesidad de aumentar la autoestima.
7. Desarrollar relaciones sociales.

En todos los casos este alumnado entiende que la Escuela de Música forma parte de su proyecto de desarrollo personal. El logro de dicho desarrollo personal, conlleva unas

estrategias educativas que tendrán que adaptarse a la edad y los intereses del estudiante receptor (Sempere, 2002), y será tarea del profesorado ser capaz de desarrollarlas en su tarea docente. Como consecuencia, al igual que en otro tipo de enseñanzas, pero sin perder de vista el amplio espectro de edades que abarca la Escuela de Música, este aspecto jugará un papel relevante en el desarrollo del proceso de aprendizaje, así como de sus resultados.

Como ya hemos apuntado en el Plan Pedagógico de las Escuelas de Música, para responder a esta necesidad de diversificación de la oferta educativa en función de la edad, en el Decreto que regula el funcionamiento de las Escuelas de Música en el País Vasco (Gobierno Vasco, 1992) se establecieron cuatro niveles de formación y competencia. Las franjas de edad correspondientes a cada uno de estos niveles educativos se han establecido en función de criterios basados en la Psicología del Desarrollo y quedan recogidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2

Niveles educativos de las Escuelas de Música en función de la edad del alumnado

Nivel	Franja de edad	Requisitos de acceso
<i>Nivel I</i>	Niños que empiezan con 4 años. No hay instrumento hasta los 7	Entran en nivel I. Solo hacen iniciación musical.
<i>Nivel II</i>	7-13 años	Entran directamente en el nivel II. Si tienen conocimientos pueden entrar en el curso que corresponda.
<i>Nivel III</i>	13-25 años	Podrían entrar en nivel III si poseen los conocimientos adecuados.
<i>Nivel IV</i>	25 en adelante	Podrían entrar en nivel IV si poseen los conocimientos adecuados.

Fuente: Elaboración propia

Se debe tener en cuenta que, todos los niveles citados en el Cuadro 2 van a depender en parte del criterio de cada centro ya que, de una manera u otra, se interpreta el decreto de Escuelas de Música adaptándolo a su realidad y a sus necesidades. En todo caso, la

organización de los niveles educativos en las Escuelas de Música en el País Vasco tiende a establecerse en base a dos criterios:

Criterio 1: Según el Decreto tal y como se ha descrito, teniendo en cuenta los siguientes aspectos en relación a dicha organización:

- a) El alumnado que empieza en el nivel II con 7 años, pasaría con 12 ó 13 años al nivel III en el que se puede llegar a estar entre 6 y 10 años.
- b) Si la Escuela cuenta con nivel IV pasarán a ese nivel, y si no es así, el estudiante se puede quedar en nivel III hasta que quiera o hasta que las necesidades del centro dispongan de ese tiempo para otra actividad.
- c) La última franja es la de los adultos que se saldrá de estas pautas marcadas, ya que si un estudiante con 25 años va por primera vez a la Escuela de Música puede entrar en nivel II o nivel III según sus conocimientos.

Criterio 2: Va unido al anterior y consiste en que las programaciones de los centros van dirigidas a estas franjas de edad en función, no sólo de la organización de niveles teóricos descrita, sino también de la práctica del profesorado. En efecto, el profesorado tiende a estandarizar programas diferentes en las franjas de edad, atendiendo a un criterio de psicología del desarrollo, es decir, a un desarrollo que viene marcado por los cambios en los gustos e intereses generales que marca la edad (Hargreaves, 1998).

Por último, conviene señalar que, ya que se considera que cualquier persona independientemente de los años tiene derecho a aprender música, no sería coherente potenciar un solo grupo de edad. Por ello, la Escuela de Música debe integrar diferentes ritmos de aprendizaje adecuados a cada franja de edad (niños y niñas, adolescentes, adultos o tercera edad). Además, debe integrar también diferentes tipos de música con un profesorado preparado y en constante reciclaje y formación (Santos, 2002) que comparta un compromiso íntegro de incorporar en su trabajo valores y afectos.

5.5.2. Alumnado con intereses diversos

Ya se ha mencionado que las Escuelas de Música surgen como respuesta a esa demanda social de muchas personas que quieren conocer y hacer música sin tener que alcanzar el grado de profesionalidad y el rigor académico que ofrecen los conservatorios. De aquí se

desprende que el objetivo principal de las Escuelas sea formar músicos aficionados (Gobierno Vasco, 1992).

De acuerdo con Cain (2013) las razones que llevan al estudiante de las Escuelas de Música a aprender a tocar un instrumento son variadas y no responden, esencialmente, a ambiciones profesionales. Además, si no sienten que las clases responden a sus expectativas pueden dejar de acudir sin ningún problema, de modo que el reto del profesorado de instrumentos en este tipo de centros, será identificar y dar respuesta a las necesidades de sus distintos estudiantes incidiendo en su motivación como un elemento clave a valorar a la hora de cumplir las perspectivas del alumnado en una enseñanza a la que acuden de manera voluntaria. Pero a la vez que forma aficionados, otra función de las Escuelas de Música es descubrir a otro tipo de alumnado que pudiera estar interesado en acceder a estudios profesionales. En este caso su labor es preparar a este alumnado para que pueda presentarse a las pruebas de acceso a las enseñanzas regladas (Llorente, 2006).

Por otra parte, según consta en el propio Decreto (Gobierno Vasco, 1992), la programación de la enseñanza del instrumento en la Escuela de Música, se debe adecuar tanto al ritmo de aprendizaje del alumnado como a los intereses y dedicación de este. La autonomía y libertad en la planificación de la enseñanza del instrumento debe ser adecuada a las posibilidades y aptitudes de cada alumno y alumna y es por ello que la Escuela de Música puede ofrecer una oferta diversificada dirigida al interés del estudiante. En consecuencia, no tiene por qué establecer las enseñanzas por curso escolar, sino que puede hacerlo en función de otros tiempos más cortos o más largos, según necesidades. De esta forma, y dentro de esta oferta diversificada, la Escuela de Música creará un marco curricular propio de cada centro, diseñando una oferta educativa diferenciada según las necesidades de su alumnado y su población (Sempere, 2002).

Por lo que se refiere al repertorio, la labor pedagógica de los conservatorios, tanto en España como en el País Vasco, ha consistido en transmitir a sus estudiantes la capacidad de reproducción de obras que se consideran esenciales en el estudio de un instrumento (Santos, 2002). Como consecuencia, el estricto conjunto de obras musicales que han formado parte del programa de los conservatorios, ha tenido pocas variaciones a lo largo del siglo XX. El estudio de dichos materiales se ha convertido así en el objetivo,

contenido y método de la enseñanza de los conservatorios, excluyendo habitualmente cualquier música que se considerara como un género no culto (jazz, música popular, etc.), aunque la realidad impuesta por el mercado y el sentido común decían todo lo contrario (Santos, 2002).

Aunque esta es la formación que han recibido la gran mayoría de profesoras y profesores que actualmente imparten clase en las Escuelas de Música, tendrán que adaptarse al nuevo contexto. Las Escuelas de Música deben estar abiertas a multitud de estilos musicales existentes y no limitarse, como se hace en la mayor parte de los conservatorios, a la música clásica. Es necesario tener en cuenta que, históricamente la música clásica se relacionaba con los sectores más cultos de la sociedad bien por el estrato social al que pertenecían sus intérpretes o por la profesionalidad de sus seguidores. Por el contrario, la música contemporánea ha sido siempre una reacción frente a la tradición establecida. En este sentido, Díaz y Arriaga (2013) ya aluden a las distintas formas de expresión musical existentes en la actualidad, desde los instrumentos tradicionales a la riqueza tecnológica actual más de vanguardia. Igualmente, tal y como afirma Frega (1996), la Educación Musical debe servir para las nuevas generaciones para cualquier idioma musical, es decir, para cualquier forma de música. En ese sentido, Giráldez (2000) considera que la Educación Musical debiera estar cerca de la cultura de su tiempo y, por ello, educar en todo tipo de músicas, con variedad de estéticas, así como de diferentes culturas, teniendo en cuenta la música de diferentes períodos y tendencias sin excluir ninguna.

De aquí se deriva que el reto al que se enfrenta el profesorado de la Escuela de Música es la necesidad de trabajar todo tipo de repertorio y de estilos musicales diferentes, para tratar de dar respuesta a cada estudiante, adaptándose a sus necesidades y posibilidades. Este intento de dar respuesta al alumnado pasa por la elección de un repertorio adecuado que sea capaz de motivarle. De hecho, la verdadera revolución de la Escuela de Música es poner todos los estilos musicales al mismo nivel, ya que no sólo ofrecen la tradicional música clásica con sus instrumentos clásicos, sino las llamadas músicas modernas (jazz, pop, rock) músicas de raíz tradicional y música antigua (Sempere, 2002).

En cuanto a la música de raíz tradicional, la Escuela de Música integra los instrumentos populares en la enseñanza y señala con firmeza la voluntad de recuperación del folklore

popular, lo que hace que estos centros sean focos de dinamización e integración de la cultura popular (Morant, 2013).

Bas (2007) por su parte, considera que es muy fructífero sumar e integrar diferentes experiencias y lenguajes, ya que de esta manera se desarrolla la creatividad de formas diferentes a las tradicionales, abriendo nuevas puertas al alumnado. En este contexto, no se debe olvidar que la música contemporánea ofrece muchas posibilidades al alumnado para su exploración, teniendo en cuenta que en este siglo XXI la creación musical se mantiene viva y con gran ímpetu, coexistiendo nuevos autores con sus nuevas obras, como exponentes de la gran calidad de sus composiciones (Urrutia, 2012).

5.5.3.Oferta educativa de la Escuela de Música para todos y todas

Previamente a la creación de las Escuelas de Música era frecuente pensar que el acercamiento a la música era solo para personas con talento. Esta situación afortunadamente ha cambiado y ya no se puede decir que un alumno o alumna no vale para la música, porque estos centros permiten que esté al alcance de todo el mundo (Sarmiento, 2002).

Las Escuelas de Música son algo más que centros de enseñanza musical alternativos a los conservatorios, ya que constituyen un vínculo con el entorno social y cultural en el que se asientan (Ibeas, 2015). Por ello, cada Escuela de Música debe tener su carácter individual ya que acumula las tradiciones del entorno, las trabaja y las desarrolla (Frommelt, 1998). La música no debe quedar encerrada entre las paredes de la Escuela de Música, de manera que el alumnado debe interactuar con el contexto en el que se encuentra, para evidenciar el valor comunicativo y formativo de la música, no sólo para los estudiantes sino para el público en general. En consecuencia, la ordenación académica y todas las actividades realizadas deben tener en cuenta las necesidades, demandas e intereses del municipio en el que están situadas, así como de los habitantes del mismo, en definitiva, deben tener en cuenta las inquietudes de la comunidad y diseñar un centro donde se sumen las inquietudes de todos y todas (Sarmiento, 2002). En este sentido Sempere (2002) articula que la dinamización de la vida musical local implica aspectos relacionados con la programación de fuera y dentro de la Escuela de Música, cuyos contenidos se deben adecuar al interés general de la población, y deben contribuir a la

programación municipal, en coordinación con otras instituciones culturales de integración social o necesidades educativas especiales. Es por ello que, los Ayuntamientos en el momento de su nacimiento, tuvieron el reto de crear las Escuelas de Música Municipales para que los aficionados hicieran música y a la vez, dinamizaran las actividades musicales del entorno (Tortajada y Molina, 2002). Además, el contexto debe enriquecer al alumnado y este a su vez, tendrá que ser capaz de compartir con dicho contexto lo que va aprendiendo en su formación (Jorquera, 2002).

En este sentido Woodford (2005) expone la importancia de propiciar que, a través de las actividades musicales, las y los jóvenes exploren la realidad social actual, el sentido de determinados valores, actitudes y orientaciones morales que le puedan preparar para poder afrontar temas de género, inclusión social, medio ambiente, respeto, convivencia y atención a desigualdades. Existe un gran número de proyectos sociales con la música como eje vertebrador, muchos de ellos desarrollados en contextos no formales como resultado de las necesidades sociales específicas de una comunidad (Gustems y Calderón, 2016).

Schippers (2009) añade una visión más holística de la Educación Musical dando al alumnado un lugar para que construyan su propio conocimiento musical, ya que esta tradición se debe enriquecer acorde a las circunstancias del momento para poderla transmitir de forma reconstruida para las generaciones venideras. Por esta razón el alumnado debe participar de forma activa en esta transmisión siendo conscientes de que siempre está en proceso de innovación.

Las Escuelas de Música contribuyen también a la inclusión en la enseñanza de cualquier tipo de música del mundo a través de la práctica colectiva usada como un mecanismo de metamorfosis en la sociedad. Usar este tipo de estrategias para normalizar todo tipo de música y de esta forma atender a las diferentes minorías sociales, es otro de los objetivos que se puede conseguir con la práctica musical. Además de incluir el estudio de todo tipo de músicas e integrar a diferentes colectivos sociales, la Escuela de Música debe atender al alumnado con necesidades educativas especiales, es decir, a las personas que por diversas razones no pueden acceder al ritmo normal de aprendizaje. Esta labor demanda elasticidad y adecuación a los ritmos del alumnado (Borro, 2008), además de organizar los tiempos y adecuar los currículos a cada necesidad, lo cual implica a su vez, un

currículo integrador y comprensivo para poder atender a la diversidad del alumnado, usando tanto los materiales necesarios como los recursos humanos oportunos (Álvarez García, 2011).

El profesorado por su parte, tendrá que relacionarse con el resto de centros del territorio donde se encuentra y aprovechar para su alumnado todas las oportunidades que surjan para que, en grupo o de manera individual, pueda realizar actividades musicales.

5.5.4. Papel de los padres y madres

Los padres y madres deberán ser considerados agentes indispensables ya que son responsables de la educación de sus hijos e hijas y, por tanto, es indispensable escucharlos para negociar las posibles soluciones a los problemas educativos que se vayan presentando. Los padres y madres tienen una función fundamental en el aprendizaje de sus hijos e hijas, ya que en muchos casos son sus expectativas las que determinan el abandono del instrumento o la continuación de sus estudios musicales (McPherson y Davidson, 2006). También son determinantes a la hora de desarrollar las habilidades musicales de sus hijos e hijas, ya que son los encargados de alentarles desde la infancia, tanto en casa como estimulando el acercamiento a diferentes actividades musicales (Kemp y Mills, 2002; Creech, 2010).

En definitiva, para favorecer el estudio de la música es preciso que la familia esté presente en el entorno de la vida musical de sus hijos e hijas y que interactúe en dicho entorno (Cremades, 2008). La iniciación musical puede empezarse desde la propia casa aprendiendo sonidos, ritmos, canciones..., pero es a partir de los 6 o 7 años, cuando se comienza a tocar el instrumento en la Escuela de Música cuando el papel de los padres y madres va a ser fundamental en casa (McPherson, 2005).

En algunas Escuelas es práctica habitual invitar a los progenitores a compartir las clases del hijo o la hija, pero esto va a depender de la filosofía del educador o educadora y del propio centro, ya que, en ocasiones es el propio profesorado el que rehúye esta presencia de la familia por no encontrarle ventajas. En cualquier caso, lo que es claro es que el estudio de la música de un niño o niña se ve favorecido por la integración de la familia en su vida musical (Hallam et al., 2004). Además, es importante que el apoyo de los

padres se interprete dentro de un contexto interactivo ya que con frecuencia la participación de padres y madres es altamente positiva por el entusiasmo de los pequeños grupos que forman entre ellos para realizar una actividad determinada (Santos, 2002). Para los responsables de los centros, también el apoyo de las familias facilita las relaciones entre los diferentes actores de las Escuelas de Música.

5.5.5. Oferta educativa de las Escuelas de Música del País Vasco

En las Escuelas de Música del País Vasco se ofertan todas las ramas especificadas en el Decreto (Gobierno Vasco, 1992) lo que suma un total de 38 especialidades:

Cuadro 3

Especialidades de las Escuelas de Música del País Vasco

RAMA	ESPECIALIDAD
<i>Canto</i>	-Canto solista -Canto coral
<i>Musical instrumental sinfónica</i>	-Cuerda (violín, viola, violonchelo, contrabajo) -Viento madera (flauta travesera, oboe, clarinete, fagot y saxofón). -Viento metal (trompa, trompeta, trombón y tuba) -Arpa -Percusión
<i>Música instrumental y danza de raíz tradicional</i>	- Txistu, -Txirula -Alboka -Dulzaina -Trikitixa -Pandero -Danza
<i>Tendencias Diversas</i>	-Batería -Teclados -Guitarra eléctrica -Bajo eléctrico -Electrónica
<i>Instrumentos polifónicos</i>	-Piano -Acordeón -Guitarra -Clave -Órgano
<i>Otras especialidades</i>	-Flauta de pico -Bombardino

Fuente: Cuadro basado en De Alba (2015)

En concreto, la totalidad del alumnado del País Vasco que estudia en Escuelas de Música se distribuye por especialidades de la forma que queda recogido en la siguiente tabla:

Tabla 1*Alumnado del País Vasco por especialidades¹*

ESPECIALIDAD	N	%
Acordeón	813	2,80%
Alboka	62	0,21%
Arpa	17	0,06%
Bajo eléctrico	143	0,49%
Batería	218	0,75%
Batería (Tendencias Diversas)	51	0,18%
Bombardino	25	0,09%
Canto coral	3139	10,81%
Canto solista	635	2,19%
Clarinete	805	2,77%
Clave	8	0,03%
Conjunto instrumental	1165	4,01%
Contacto	4569	15,74%
Contrabajo	73	0,25%
Curso de iniciación	320	1,10%
Danza	2137	7,36%
Dulzaina	93	0,32%
Electrónica	8	0,03%
Fagot	37	0,13%
Flauta travesera	1018	3,51%
Guitarra eléctrica	531	1,83%
Guitarra	1994	6,87%
Oboe	139	0,48%
Órgano	27	0,09%
Otros instrumentos	77	0,27%
Pandero	363	1,25%
Percusión	726	2,50%
Piano	4032	13,89%
Saxofón	785	2,70%
Teclados	116	0,40%
Trikitixa	1316	4,53%
Trombón	219	0,75%
Trompa	137	0,47%
Trompeta	616	2,12%
Tuba	22	0,08%
Txalaparta	76	0,26%
Txirula	4	0,01%
Txistu	695	2,39%
Viola	152	0,52%
Violín	1287	4,43%
Violonchelo	387	1,33%
Total	29037	100%

Fuente De Alba (2015)

¹ Se muestran resultados de 2015 por ser los últimos datos a los que se ha podido tener acceso. Se incluye alumnado de contacto y de iniciación y de otros instrumentos, realizados por alumnado que comienza el Nivel II, y sólo Conjunto instrumental, realizado en su mayor parte por alumnado de nivel III.

Si se analizan los datos correspondientes a las especialidades instrumentales, nos encontramos con que el mayor número de estudiantes se encuentra en la especialidad de piano y en segundo lugar en la de guitarra que supone un 11 % aproximadamente del total del alumnado (De Alba, 2015). La guitarra, además, se imparte en el 80% de los centros del País Vasco.

En lo referente al reparto de estudiantes de guitarra por niveles, las Escuelas de Música suelen centrar sus esfuerzos y la mayor parte de sus recursos en la franja de edad comprendida entre 7 y 13 años, por lo que el mayor número de estudiantes corresponde a estas edades (son datos de cada centro que no son públicos).

En la franja correspondiente a 13/25 años, la mayor parte del alumnado ha empezado a estudiar música en la escuela con 7/8 años. Pero también empiezan sus estudios de música otros alumnos y alumnas atraídos en su mayor parte por la música moderna y sus ganas de aprender y tocar en un grupo. Hay unos pocos admiradores de la guitarra que entran a esa edad y buscan, sobre todo, aprender música moderna.

Entre los 25 y 80 años se encuentra el alumnado adulto que tiene muy claro que quiere aprender a tocar un instrumento, aunque cada uno tiene su historia personal y unas motivaciones y metas diferentes tal y como ya se ha citado anteriormente. Con diferencia del resto de las edades es el alumnado que más estudia. A pesar de la franja de edad tan amplia que supone tienen un objetivo común y es su deseo de tocar un instrumento.

5.5.6. Elección y enseñanza principal de instrumento

La elección de instrumento determina de alguna manera en el principiante el futuro y las ilusiones que deposita en esa elección, ya que es esencial para el disfrute de la música, para alcanzar buenos resultados con el instrumento e incluso para asegurar su permanencia en el estudio de este (Cannava, 1990; Cutietta y McAllister, 1997).

De este modo, si la elección es acertada o no, acabará convirtiéndose en un triunfo o en una decepción musical, algo que marcará la trayectoria de forma inmediata y también a largo plazo (Beauvillard, 2006). Diferentes investigaciones revelan que la satisfacción de haber elegido bien el instrumento incide de forma positiva en la motivación para su

estudio y en el aumento de logros académicos (Cannava, 1990; Cutietta y McAllister, 1997). Por una desafortunada elección instrumental, el estudiante puede desmotivarse y no querer practicar el instrumento elegido y, además, este desánimo se convertirá en un fracaso musical que podría derivar en tener manía al instrumento, y no querer practicarlo nunca más. Por tanto, es importante analizar las causas que le llevaron a decantarse erróneamente por ese instrumento (Solomon, 1983; Ben-Tovim y Boyd, 1985).

Oya y Herrera (2013) analizaron numerosas investigaciones realizadas con estudiantes principiantes o experimentados sobre la elección de instrumento, para tratar de identificar los elementos que inciden en dicha elección. La mayor parte de los resultados coincidían en que no hay un único factor explicativo de dicha elección sino la combinación de varios entre los que se podrían citar: aprecio del timbre específico del instrumento, influencia que pueden ejercer las familias, amistades y entorno, género y estereotipos sexuales que se identifican con cada instrumento, la personalidad del estudiante, sus características físicas, el propio profesorado de música, las demostraciones musicales o el proceso de selección del instrumento musical. Otros autores coinciden en la mayoría de estos factores añadiendo el tamaño, el color y la forma del instrumento o el que su precio sea asequible o no (Fortney, Boyle y De Carbo, 1993; Hudson, 2004; Graham, 2005). Igualmente, en el proceso de elección de un instrumento, es importante que el alumnado pueda elegirlo libremente después de haber conocido todos los instrumentos ofertados y, también después de conocer cuáles son de disfrute inmediato y cuales requieren un proceso de aprendizaje más largo (Sempere, 2002). Para ello, el alumnado en el tercer curso del nivel I realiza una asignatura cuyo nombre puede variar en cada Escuela y denominarse orientación al instrumento o preinstrumento o contacto con el instrumento. En dicha asignatura tiene ocasión de ver, oír, probar cada instrumento ofertado en esa Escuela de Música para después elegir cual quiere tocar, siempre en función de las plazas que haya disponibles en el caso de los centros públicos.

Según la demanda, en ocasiones por falta de plazas, el alumnado no puede elegir el instrumento que quiere, por lo que acabará estudiando uno que no eligió como preferencia, lo que es un gran inconveniente. Por otra parte, para los centros la saturación de algunas especialidades como es el caso de la guitarra, se convierte en un problema ya que la oferta queda desequilibrada generando dificultades para ofertar determinadas formaciones.

Para valorar adecuadamente el papel del aprendizaje de un instrumento, se debe tener en cuenta que es un proceso sumamente complejo que exige el desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido. A la vez, se apoya en la asimilación de contenidos (conceptos, hechos, proposiciones, sistemas teóricos) y en el fomento de actitudes propios de la praxis musical (Rusinek, 2006). Además, un elemento imprescindible para la interpretación es el instrumento, ya que el mensaje musical plasmado en una partitura estará inevitablemente vinculado a las características sonoras del instrumento o grupo de instrumentos que el compositor o compositora haya elegido para transmitir su idea y a su uso específico para poder llegar a interpretar una partitura concreta (Ibeas, 2015).

5.5.7 Actividades con el alumnado

Las actividades realizadas con el alumnado de guitarra, del mismo modo que en el caso de otros instrumentos, son un elemento muy importante en el proceso de aprendizaje de la asignatura, ya que suponen, de alguna manera, una muestra del trabajo realizado en clase. De hecho, una de las finalidades de las Escuelas de Música es mostrar las actividades realizadas y compartirlas con el resto de las personas del centro, hasta el punto de que llegan a formar parte de las señas de identidad de las propias Escuelas.

Entre las actividades públicas que realiza el alumnado de guitarra, destacan las agrupaciones e intercambios que rompen el enfoque individualista heredado de otras épocas. Estas actividades se basan en la idea de que las Escuelas de Música no deben reproducir la enseñanza del conservatorio (Sempere, 2002).

Uno de los estímulos más importantes del estudiante de música es poder compartir su música de manera espontánea y desde que comienza sus estudios. Dar al alumnado la posibilidad de poder tocar en ocasiones especiales y en otro tipo de celebraciones o eventos estimulará al alumnado para desear participar siempre que se presente la oportunidad, agregando la música a su vida como un medio de disfrute y como una necesidad (Hemsey de Gainza, 2010).

La música grupal, además de disfrute, pretende también desarrollar habilidades ya que crea hábitos que tienen que ver con la colectividad: respeto por los otros, deseo de superación, constancia, esfuerzo para superar dificultades, puntualidad, pertenencia a un todo (Sempere, 2002).

Las actividades grupales que los centros realizan con regularidad son principalmente:

- Intercambios con otros centros, es decir, acudir a otros centros a mostrar el trabajo realizado y efectuar un intercambio con los mismos.
- Audiciones, bien sean de carácter general donde participan todos los instrumentos y especialidades del centro, o de carácter más limitado, sólo del propio instrumento. Estas audiciones normalmente se celebran en salas o espacios del centro habilitados para tal efecto, pero en algunas ocasiones se realizan en la calle. En el caso de la guitarra se debe cuidar mucho el sonido ya que, si es guitarra clásica, es prácticamente imposible que se pueda oír en la calle, por lo que normalmente suele ser su versión enchufada y para hacer música moderna.
- Normalmente los centros dan mucha importancia a este tipo de actividades que deben contar con el respaldo del profesorado de instrumento, ya que, cuando las agrupaciones estables se consolidan, es cuando la Escuela de Música está en situación de devolver a su ciudadanía el esfuerzo de haberla creado y mantenido como institución educativa (Sempere, 2002). Es por ello que estos grupos comparten su música con todos los ciudadanos y ciudadanas del entorno haciéndoles partícipes de ese disfrute y de esas sensaciones buenas y agradables que provoca la música.

Las agrupaciones musicales pueden ser de todas las edades, pero las juveniles en concreto, generan entre sus componentes un clima social muy positivo y con muchos beneficios derivados del sentimiento de pertenencia a un grupo, de tener amigos, de la satisfacción estética, etc., todo lo cual favorece el avance de los y las jóvenes que las componen (Oriola et al., 2018). Además, de acuerdo con los planteamientos de Carrillo et al. (2017), se puede afirmar que los jóvenes que forman parte de una agrupación musical reciben y amplían diferentes habilidades que incidirán de forma positiva, tanto en su formación musical como personal.

No se debe olvidar que la adolescencia es una etapa en la que se necesita el sentimiento

de pertenencia al grupo al mismo tiempo que la aceptación de este grupo (Souza Barcelar, 2009). Por su parte, los propios integrantes de las agrupaciones musicales juveniles valoran de forma efectiva el clima social creado en ellas, ya que, además de aprender música, obtienen beneficios que contribuyen al desarrollo de las competencias académico-musicales y socio-emocionales, que tienen que ver con la socialización en grupo y la satisfacción personal (Oriola, 2017).

La música grupal, además, produce un efecto afectivo en la adolescencia ya que requiere de la coordinación de la expresión musical y la escucha del resto de músicos (Calderón-Garrido, 2013). Al tratarse de una actividad colectiva se establecen relaciones interpersonales que conllevan afectos y emociones (Fredrickson, 2001). De la misma forma, las habilidades sociales y la empatía se ven favorecidas también en esa práctica colectiva ya que al favorecer la interacción de cada persona con sus iguales le permite sentirse integrado, lo cual aportará bienestar al sentirse dentro del grupo (Calderón-Garrido, 2013). A su vez, la empatía favorece la calidad del trabajo colectivo (Goleman, 1996).

En concreto, las habilidades sociales que se favorecen con la práctica colectiva de la música pueden ser: la comunicación presente en todos los grupos cuando alguien tiene que dar una entrada para empezar juntos a tocar; el liderazgo que se puede encontrar en un solista de jazz cuando sugiere dinámicas que el grupo debe aceptar; la resolución de conflictos que puedan surgir en cualquier ensayo; la colaboración y cooperación en la búsqueda del bien común del grupo (Calderón- Garrido, 2013).

A nivel personal dicha práctica colectiva también puede aumentar la autoestima ya que ésta, en gran medida, depende de la opinión del grupo social. Dado que tener una autoestima alta en la adolescencia hace que el adolescente se sienta menos predispuesto a la presión de sus iguales, también se podría afirmar que ese aumento de autoestima es favorecedor del bienestar del adolescente (Neyer y Asendorpf, 2001).

5.5.8 Seguimiento del alumnado

Se entiende por seguimiento del alumnado el estudio de su trayectoria en la Escuela de

Música, cuyo planteamiento puede variar en función de los centros. Por lo general, las Escuelas de Música consideran que es muy importante que haya un número alto de estudiantes en sus centros para que haya un mayor número de grupos que posibilite la realización de más actividades y para contribuir a que una parte importante de esas agrupaciones se conviertan en fijas dentro del centro. En algunas Escuelas, incluso se otorga importancia al hecho de que algunos alumnos o alumnas que abandonaron la Escuela quieran volver.

Así mismo, los centros consideran importante la existencia de alumnado de refuerzo (De Alba, 2015). Este alumnado es aquel que teniendo buenas cualidades musicales necesita intensificar su proceso de aprendizaje para poder acceder al conservatorio mediante una prueba para continuar sus estudios de una forma reglada.

Además, en opinión de la mayoría de los centros, es muy importante que las Escuelas ofrezcan la posibilidad de estudiar a un amplio abanico de edades ya que esto puede permitir que el mismo alumnado permanezca aprendiendo durante muchos años. Sin embargo, los centros que más estudiantes tienen en Bizkaia y que corresponden a los municipios más grandes, suelen tener mecanismos para que el alumnado no permanezca demasiados años y otros alumnos y alumnas puedan entrar también en el centro (es el caso, por ejemplo, de los municipios de Bilbao y Getxo).

Para finalizar, debemos destacar en el seguimiento del alumnado el importante tema del abandono del centro sin terminar los estudios. En los diferentes centros y entre el profesorado de instrumento, hay preocupación por este alumnado cuyo abandono suele coincidir en la mayoría de los casos con la adolescencia (De Alba, 2015). Aunque para algunos docentes este abandono es simplemente cosa de la edad, otro sector del profesorado cree que se puede deber a que el alumnado no encuentra en la Escuela de Música lo que está buscando, o simplemente lo que ha encontrado no es de su agrado. Según De Alba (2015), el abandono de los estudios en las Escuelas de Música de Bizkaia se debe a que a los 13 o 14 años los estudios de la enseñanza obligatoria se empiezan a endurecer y no hay tanto tiempo para dedicar a estas enseñanzas que a pesar de que aportan una amplia satisfacción personal no tienen mucho reconocimiento social; además, es una edad a la que muchos jóvenes deben desplazarse a otros lugares para realizar sus estudios, por lo que se ven muy limitados con los horarios para poder acudir a la Escuela

de Música. Se une a esta incompatibilidad horaria, una falta de capacidad para el esfuerzo por parte de la juventud (Pozo et al., 2008). En Bizkaia en concreto, y por todas estas causas que se han citado relacionadas con ese momento delicado que viven los adolescentes, la tasa de abandono es del 28,57%.

Por otro lado, en el estudio de De Alba (2015) también figuran como causas del abandono, otras razones tales como indefiniciones en el sistema educativo que provocan el aburrimiento del alumnado, así como la dirección educativa de los centros que no siempre llevan una buena orientación. Estos elementos hacen que en Bizkaia esta cifra de abandono sea del 4,76%.

5.6. Los estudios de guitarra en las Escuelas de Música

El instrumento puede ser mucho más que un objeto físico independiente a los ojos de quien lo toca; el instrumento puede convertirse en parte de la identidad de la persona, una extensión de sí mismo. Se ha encontrado que la preferencia por un instrumento musical en particular está relacionada en parte con la personalidad del músico (Bell y Cresswell, 1984; Cribb y Gregory, 1999). Otros estudios sugieren esa masculinidad o feminidad, un elemento clave de identidad, puede ser mejorada o desafiada por la elección de un instrumento particular (Delzell y Leppla, 1992; O'Neill y Boulton, 1996; Sinzel, Dixon y Blades-Zeller, 1997).

Las cualidades del instrumento, cómo puede ser utilizado, y las formas en que uno aprende a tocar son relevantes para la percepción de un músico. Tanto el piano como la guitarra se interpretan en todos los géneros musicales, ya sea como parte de un grupo o como un solo instrumento, y a menudo se tocan solos para disfrute personal. El piano tiende a ser aprendido y practicado más formalmente que la guitarra (Green, 2006). Aprendiendo a jugar el piano tiende a enfatizar la atención a la técnica, la teoría y la lectura musical. Aprendiendo a tocar la guitarra se presta a noodling, improvisación y "jamming".

Cribb y Gregory (1999) argumentan que cada instrumento está asociado con una cultura específica. Esto no quiere decir que cada pianista o guitarrista aprende de la misma manera, pero como grupos grandes, podemos observar patrones regulares en cómo se

abordan los instrumentos. Si las culturas de los instrumentos muestran diferencias, y la dinámica motivacional de las personas que los juegan puede verse afectada por estos patrones, entonces parece plausible que el piano motive a sus músicos de maneras diferentes a la guitarra.

Tal y como hemos indicado en el apartado de tipos de enseñanza, al hacer alusión a las diferentes ramas de enseñanza que puede tener una Escuela de Música, una de ellas es la de instrumentos polifónicos. A su vez, en dicha rama se imparte la guitarra (también guitarra eléctrica y dentro de la rama de tendencias diversas), instrumento que podría ser considerado como de los más populares y de los que más invita a aprender a tocar (Valdivia, 2015).

Las Escuelas de Música desde su creación han ido aumentando su número de estudiantes y el del alumnado de guitarra en concreto, que desde los inicios fue elevado, se ha mantenido e incluso ha aumentado a lo largo de los años. De hecho, y según las direcciones de las propias Escuelas de Música en Bizkaia la asignatura de guitarra siempre cuenta con una amplia lista de espera para aquel alumnado que queriendo entrar en los centros a aprender a tocarla no ha podido hacerlo por falta de plazas.

Es importante recordar que la guitarra puede formar parte de prácticamente todas las agrupaciones de la Escuela y además tener sus grupos de cámara, sus combos (agrupaciones de música moderna en las que las guitarras son los instrumentos principales) y cualquier tipo de agrupación solo de guitarra o mixta con otros instrumentos. Al hilo de esto, cabe añadir que en las Escuelas de Bizkaia (provincia en la que se ha realizado nuestro estudio) después de las agrupaciones corales, la agrupación más habitual es el combo (De Alba, 2015) en la que la guitarra es uno de los instrumentos principales.

Así pues, la guitarra es un instrumento exitoso y demandado por el alumnado de las Escuelas de Música por varias razones, si bien la principal parece ser el deseo de aprender a tocarla. Entre las restantes se pueden incluir otras como que la guitarra/guitarra eléctrica permite descubrir una gran variedad de música y estilos, desde música clásica hasta heavy metal, que ha sido el instrumento que ha tenido un mayor impacto en la música pop, la posibilidad de usarla como instrumento popular ejecutando canciones con la técnica del

rasgueado con un vocabulario sencillo de acordes para acompañar canciones, además de que para tocarla no es necesario pensar en música en sentido formal, todo lo cual ha permitido que llegue a todos los aficionados que no quieren ser virtuosos (Valdivia, 2015). En este sentido, Green (2002) afirma que, el aprendizaje informal de la guitarra de rock y la guitarra popular, a diferencia del aprendizaje más académico, se basa en la práctica mediante la escucha y la imitación. En esta línea y para reafirmar por qué la guitarra es un instrumento tan deseado Welch et al. (2008) sugieren que los músicos-guitarristas de música popular, jazz y folk experimentan más placer en sus actividades que los colegas del espacio clásico ya que hacen música solo por diversión.

Tal y como plantea Risteski (2006), la guitarra es, además, un medio de expresión y una prolongación de uno mismo dando la oportunidad de expresar emociones diferentes en momentos diferentes (probablemente al igual que otros instrumentos). Tocar la guitarra también enseña otras cosas acerca de la vida y no pertenecientes al ámbito musical como paciencia, persistencia y equilibrio, además de enriquecer la vida social del intérprete. Se pueden añadir otras razones por las que la guitarra es el segundo instrumento más elegido por una gran parte del alumnado en las Escuelas de música del País Vasco (De Alba, 2015), tales como su bajo peso, su precio asequible sobre todo para un principiante, fácil mantenimiento y adaptabilidad a diferentes entornos (Barrios et al., 2000). De hecho, es este gran interés por el estudio de la guitarra en las Escuelas de Música, una de las razones principales para interesarnos por su aprendizaje en esta investigación.

Como consecuencia de los diferentes planteamientos filosóficos de los distintos profesores y profesoras al impartir la enseñanza de la guitarra y de las diferencias de expectativas del futuro guitarrista, hay alumnado con una gran variedad de intereses que convive en la Escuela de Música, lo cual obliga al profesorado a adaptar sus programas a cada caso particular, lo que le supone una tarea de gran envergadura ya que debe buscar la motivación en una variada amalgama de tipologías de discípulo. Barrios, Sánchez, Dios, Rodilla, y Guerra (2000) corroboran algunos de los perfiles diferentes del alumnado de guitarra a los que estamos haciendo referencia:

- Guitarristas de oído. Este alumnado es aquel que no tiene interés en leer una partitura, ni saber lenguaje musical, ni tan siquiera tener unas nociones, ya que para lo que quiere tocar no le hace falta. La guitarra para estos estudiantes es un instrumento que sirve para acompañar las canciones que quiere tocar y para ello

solo necesita controlar bien los acordes y sus diferentes secuencias, sirviéndose del oído para su interpretación. Además, debe controlar una serie de ritmos en la mano derecha que intercala, aunque no tenga mayor conocimiento musical.

- Guitarrista de acompañamiento y estudiante aventajado de guitarra de acompañamiento, que dominando acompañamientos y punteos lee también “partituras” o hexagramas². Este alumnado es capaz de tocar melodías e incluso melodías con acompañamiento, pero previamente ha tenido que escucharlas para poder medir adecuadamente.
- Alumnado de guitarra clásica. Es el mayoritario en las Escuelas de música y es el que aprende a tocar la guitarra según el estándar clásico con una formación de este estilo, dándole la posibilidad de que siga esa formación yendo al conservatorio, aunque la realidad es que casi ninguno acaba en dichos centros y la mayoría sigue con la formación clásica 3 o 4 años y después decide que no quiere seguir o se decanta por otro tipo de estilos más cercanos. En este tipo de situaciones juegan un papel relevante el centro y el profesorado ya que son los que van a dar la oportunidad o no de poder salirse de la rama clásica.
- Alumnado de guitarra clásica porque quiere ir al conservatorio. Este alumnado tiene claro que quiere ir al conservatorio y estudiar el instrumento de una forma profesional. La enseñanza es rigurosa y estricta empezando por la forma de sentarse, de coger la guitarra, de colocar las manos, con un repertorio totalmente clásico y además preparan un repertorio de diferentes obras clásicas a lo largo del curso y saben leer cualquier otra partitura, aunque en muchas ocasiones, si no tienen partitura no saben tocar nada. Entre un 80 y 90% del alumnado de guitarra clásica sería incapaz de acompañar una canción ya que no suelen practicar los acordes y casi todos los desconocen.
- Alumnado de guitarra de música moderna o actual pop, rock... Este alumnado es uno de los que más abunda, si el centro y el profesorado da la oportunidad de cursarla, e incluso un porcentaje de alumnado de los otros tipos acaba interesándose por la música moderna bien con una guitarra clásica o clásica enchufada y guitarra eléctrica. De hecho, la aparición de las Escuelas de Música,

² El hexagrama es un sistema de notación musical que sirve únicamente para tocar la guitarra y se emplea para sustituir al solfeo, al indicarnos en que cuerda y en que traste hay que tocar. El hexagrama indica el traste y la cuerda en la que se debe tocar, pero no la medida de las notas ni ningún otro aspecto más como las intensidades, dinámicas.

y en concreto las que imparten música moderna, ha contribuido a confirmar que este tipo de músicas también son escolarizables, y que, la improvisación y otras disciplinas se pueden desarrollar en un ambiente de enseñanza-aprendizaje, además de que la formación que se ofrece en estos centros está mucho más cerca de lo que demanda la sociedad (Santos, 2002).

En los centros esta diversidad de roles de alumnos y alumnas de guitarra es una problemática, a la vez que una riqueza ya que todos son totalmente diferentes, pero a la vez intercomunicados (Barrios et al., 2000). Los centros y el profesorado deberán buscar un equilibrio entre los diferentes modelos, ya que es muy enriquecedor no separar tanto los patrones. La riqueza está en que el estudiante de formación clásica sea capaz de acompañar canciones y que el alumnado de guitarra de acompañamiento conozca esa otra faceta tan interesante de la guitarra (Barrios et al., 2000). En consecuencia, se puede decir que, en estos tiempos, facilitado por internet, existen muchas posibilidades e información para desarrollar un aprendizaje informal del instrumento, por ello se debe tener en cuenta la convivencia y la relación entre enseñanza formal y no formal (Díaz e Ibarretxe, 2008) y la posibilidad de tomar en serio lo popular (De Aguilera, 2004). Esta disputa entre aprender guitarra de una o de otra forma está dentro de la organización y el debate de las Escuelas de Música, y efectivamente, se convierte en una preocupación para cierto sector del profesorado. La discusión parte del hecho de que hay mucho alumnado de guitarra que advierte que se conocen muchos guitarristas exitosos en la esfera comercial que no saben leer música (Risteski, 2006). Partiendo de esta realidad de la que nacen los diferentes perfiles de alumnado con deseos de aprender a tocar la guitarra, se suceden las diferentes preocupaciones e intereses del profesorado y de las Escuelas de Música, que ven con inquietud el deseo de dar respuesta a todas las demandas del alumnado. Este intento por contentar al alumnado crea incertidumbre en el profesorado que a veces no ve claro cómo responder a esta realidad y se amparan en lo conocido que es la guitarra clásica, aquella que ha ocupado durante años los programas de estudios de los conservatorios.

Es necesario tener en cuenta que el estudio de la guitarra ha pasado por distintas etapas de convivencia y de separación de diferentes formas de entender su ejecución. Si nos retrotraemos al siglo XVII y XVIII las obras guitarrísticas para aficionados con estilo rasgueado convivieron con las más cultas con estilo punteado (Valdivia, 2015). Ya en el

siglo XIX la escritura de la guitarra se va adaptando al método convencional y el instrumento va adquiriendo gran relieve por la aparición de grandes virtuosos y, por otro lado, por la existencia de muchos estudiosos que siguen trabajando para seguir manteniendo de forma digna la guitarra en su aspecto más formal (Valdivia, 2015). En el siglo XX la guitarra adquiere un nuevo impulso gracias a lo que se ha llamado “Anglo-American guitar-based pop and rock music”, es decir, el cifrado americano o anglosajón que es una de las formas más comunes de representar las notas musicales y un sistema muy útil para anotar y designar progresiones de acordes con rapidez y cuyos conocimientos se adquieren habitualmente mediante un aprendizaje más informal. Este entorno de aprendizaje de la lectura guitarrística de forma informal integrada en contextos culturales específicos juega un papel muy importante, sobre todo en los primeros momentos del aprendizaje (Jorquera, 2002).

A pesar de que muchas Escuelas de Música en su oferta educativa ofrecen clases de guitarra de diferentes tipos (clásica, de acompañamiento, acústica), en todos los casos hay una base común consistente en que hay que aprender a mover los dedos y a entrenar su musculatura, de manera que las manos deben ganar rapidez, precisión, coordinación y flexibilidad. Además del aspecto técnico, cada forma de tocar la guitarra tiene sus características y sus propios códigos. Pero la pericia y precisión es fácil de conseguir con buenos hábitos de trabajo y amor hacia el instrumento (Barrios et al., 2000).

Para concretar las variantes de la enseñanza de la guitarra, podemos agrupar la enseñanza en función de tres elementos: el instrumento (diferentes tipos de guitarra); el tipo de música que se va a tocar y en función de los dos anteriores el repertorio:

Cuadro 4

Variantes de la enseñanza de la guitarra

INSTRUMENTO	TIPO DE MÚSICA	REPERTORIO
Guitarra Clásica	Clásica	Música clásica
Guitarra clásica/ enchufada	Moderna	Música moderna
Guitarra eléctrica	Moderna	Música moderna

Fuente: Elaboración propia

Cualquiera de estas variantes de enseñanza tiene lugar en un aula y con un intercambio entre alumnado y profesorado, siendo siempre respetuosos unos con otros en cuanto a estilos y preferencias de ambos, ya que la finalidad es que la experiencia de tocar la guitarra sea satisfactoria, tanto para el alumnado como para el profesorado. Por esta razón va a ser muy importante prestar atención a la interacción que se produce entre profesorado y alumnado (Risteski, 2006), sobre lo que se hablará más adelante. Por todo ello, para que la experiencia de aprendizaje de la guitarra sea provechosa y satisfactoria, hay un elemento clave que es necesario analizar en profundidad y es el papel que tiene el profesorado en dicho proceso y en su relación con el alumnado ya que el estudiante debe apostar toda su energía, pero a la vez el profesorado debe hacer lo que mejor considere para distribuir su conocimiento y todo su ánimo tan necesario para el proyecto del futuro guitarrista (Risteski, 2006).

5.7. La formación del profesorado de instrumentos en la Escuela de Música

“Los buenos profesores son caros, pero los malos todavía lo son más”

Bob Talbert (1936-1999).

En nuestro país, tanto el profesorado de conservatorios como el de Escuelas de Música de planes de estudios anteriores a la LOGSE, han llegado a ejercer su labor docente sin haber realizado una formación específica que les capacitara para ello. De hecho, a lo largo de sus estudios musicales les han faltado contenidos didácticos y psicopedagógicos (Díaz, 2002; Bautista y Pérez Echevarría, 2008; Pozo et al., 2008; Morant, 2013).

En estos planes de estudios se daba por supuesto que el logro del profesorado era conseguir que los estudiantes solistas destacaran y, en consecuencia, ser profesor o profesora se convertía, incluso, en algunos casos en una especie de complemento a su “actividad profesional” (Díaz, 2014). De este modo, el profesorado de las Escuelas de Música, sin apenas formación pedagógica, debe impartir docencia en unos centros educativos muy exigentes, ya que, como se ha apuntado anteriormente, las Escuelas de Música atienden a todo tipo de alumnado y por ello el profesorado debe tener un montón de recursos y no solo de tipo docente. A veces se debe ayudar al alumnado a encarar determinados estados emocionales típicos de las enseñanzas instrumentales como son la

frustración y el miedo escénico, ya que el sistema está preparado para clasificar y emitir un juicio sobre el estudiante en función de su talento (Fernández y Escoda, 2015). Sin embargo, en los currículos de estos planes de estudios lo más característico era la estructura básicamente cerrada, ya que estaban planteados para la formación únicamente técnica del instrumento elegido. Hay que tener en cuenta que la interpretación ha sido el objetivo principal de la enseñanza instrumental en los conservatorios durante décadas, y otros aspectos como el trabajo de la creatividad o la improvisación han sido prácticamente descartados tanto por el profesorado como por el alumnado. Se entendía, en definitiva, que la buena formación como intérprete era un requisito suficiente para poder desempeñar la profesión docente, por lo que la propia formación docente tampoco era uno de los objetivos de los estudios musicales.

Con respecto a las titulaciones y preparación del profesorado el título que debe tener el profesorado de las Escuelas de Música es el título profesional de estudios musicales (grado medio o profesional de estudios musicales del 66) o el título superior de LOGSE. Sin embargo, parece cierto que el título profesional de enseñanzas musicales, aunque a nivel oficial sea suficiente, no prepara para poder ejercer la labor docente en las Escuelas de Música (Morant, 2013), ya que no tiene ninguna asignatura dirigida a este cometido. Del mismo modo, el título superior de LOGSE, en el caso de un guitarrista o cualquier otro instrumentista que elige la especialidad instrumental, no tiene ninguna asignatura de carácter pedagógico. De este modo, el alumnado que termine la especialidad de guitarra podrá ejercer como docente sin ninguna formación pedagógica y su formación en pedagogía pasará a depender de su buena voluntad (Bernabé-Villodre y Torres, 2017). Y aunque la LOGSE incluyó una especialidad en pedagogía, que ha supuesto una mejora en la formación docente, esta especialidad, no habilita para ser docente de instrumento, por lo que si se quiere ser profesor o profesora de guitarra y además tener formación pedagógica se deben cursar las dos especialidades superiores: guitarra y pedagogía.

Morant (2013) también previene acerca de algunas carencias formativas de base en el profesorado de las Escuelas de Música, ya que tanto el título profesional de estudios musicales como el superior, no tienen en muchos casos un perfil docente. Por tanto, no preparan para la salida profesional que representan las plazas de profesorado en las Escuelas de Música, en las que es necesario adecuar la programación de la enseñanza a los intereses, dedicación y ritmo de aprendizaje del alumno (Decreto 289/1992, art. 1).

Del mismo modo y de acuerdo con Cid (2012), es necesario abordar la contradicción que existe entre la orientación principal de los estudios superiores de música y la realidad laboral. En este sentido algunos investigadores interpretan una gran paradoja, ya que, como se ha dicho, las enseñanzas musicales en España tradicionalmente han carecido de directrices para el alumnado futuro docente y se han centrado principalmente en la interpretación. Sin embargo, y aquí la paradoja, la gran mayoría de estudiantes de instrumento al terminar sus estudios centran su carrera profesional posterior en la docencia (Bernabé-Villodre y Torres, 2017).

En la mayoría de las ocasiones el objetivo buscado por los estudiantes de un instrumento en el conservatorio es dedicarse a interpretar y tocar música con su instrumento y casi en ningún caso muestran interés por dedicarse a la enseñanza. Sin embargo, el ejercicio de la docencia acaba siendo una necesidad en la vida de los músicos y no una actividad ligada a la autorrealización como músico. La seguridad financiera que significa tener un empleo con sus beneficios económicos y que le pueda asegurar un futuro se impone a la de ser un artista independiente. Más adelante la profesora ajusta sus ideales y sueños profesionales a la realidad (Froehlich, 2011).

Por estas y otras razones, el artista tiene que ser capaz de crear y desarrollar una percepción que le acredite y le ayude a desplegar la actividad docente. Hay ocasiones en las que esa percepción especial y una intuición específica no es una herramienta lo suficientemente sólida como para poder solucionar dificultades de los estudiantes ya que su formación profesional adolece de una formación pedagógica que le ayude a enfrentar diferentes problemas (Jorquera, 2002). De hecho, la realidad es que los titulados en especialidades instrumentales cuando finalizan los estudios no poseen todos los recursos necesarios para llevar a cabo su labor de docencia (Bernabé-Villodre y Torres, 2017). Según afirman Pozo et al. (2020), aunque el nuevo itinerario de pedagogía en los estudios superiores de instrumento haya constituido un importante progreso para la formación del docente, las investigaciones muestran que las concepciones del profesorado y alumnado no han cambiado de manera sustancial.

Por ello que, desde algunas instituciones también se emprenden acciones que fomentan la importancia de la formación permanente del profesorado, para que de esta manera sean capaces de desarrollar los conocimientos y prácticas necesarias que integren la

investigación como parte de su labor docente (Bautista y Pérez Echevarría, 2008; Casas y Pozo, 2008; Pozo et al., 2008).

Más en concreto y en relación con el papel del profesorado de una Escuela de Música, este debe ir en consonancia con los compromisos docentes que deba asumir en la misma, ya que los resultados de una Escuela de Música estarán acordes a la cualificación de su plantilla, sin olvidar el proyecto pedagógico del centro (Palacios de Sans, 1998; Morant 2013).

Por todo lo anterior el profesorado de la Escuela de Música necesita según Morant (2013):

- Especialización en su asignatura, así como preparación para profundizar en el lenguaje musical y en su didáctica para las clases de conjunto.
- Preparación metodológica para una enseñanza motivadora y efectiva.
- Disposición abierta para entrar en una Escuela de aprendizaje compartido a lo largo de la vida.
- Voluntad de participar en un proyecto educativo que comporta trabajo en equipo, formación permanente e innovación educativa.

En este sentido, a pesar de la importancia que las Escuelas de Música otorgan a su profesorado por estar bien formado (De Alba, 2015), se debe tener en cuenta que una parte significativa de este colectivo, sobre todo los de más edad y con más experiencia docente ha tenido que reciclarse, ya que comenzó su carrera docente impartiendo clases en conservatorios que posteriormente se convirtieron en Escuelas de Música. Por esta razón, no es sencillo adaptarse al cambio de mentalidad y necesidades de este tipo de centros. Del mismo modo, la totalidad de los docentes de música proceden de la cultura profesional del conservatorio (Barrios, 1999). Esta circunstancia, en ocasiones, no favorece el avance y la adaptación a las necesidades de las Escuelas de Música actuales, a las que el Decreto concede autonomía e independencia a la hora de gestionar el ofrecimiento de materias al alumnado siempre que tengan en cuenta la demanda e intereses y capacidades del alumnado (Decreto 289/1992, art. 1).

Ante esta realidad, se tomaron algunas medidas desde las instituciones educativas, ofreciendo cursos de formación y cursos de capacitación curricular psicopedagógica y didáctica, en todos los niveles. En estos cursos se ofrece orientación al profesorado desde

un enfoque educativo constructivista, por entender que favorece un aprendizaje holístico, donde el proceso de enseñanza se lleva a cabo de una forma más dinámica, participativa e interactiva (Bautista et al., 2006).

Según el *Fórum delle Associazioni disciplinari della scuola* (1999) la profesora debe poseer conocimientos y competencias en los siguientes ámbitos: el saber experto y el saber enseñado, el estudiante, la relación y la comunicación, la evaluación, los colegas, las familias y los recursos externos a la escuela. Por tanto, el profesorado debe formarse basándose en los saberes y competencias que le permitirán gestionar todos estos aspectos (Jorquera, 2002). Esto supone que, la forma de entender la formación del profesorado en la actualidad incluye el saber experto, en nuestro caso la música, como uno entre otros elementos que componen dicha formación. Este saber experto no puede ser tomado como referencia absoluta para enseñar, sino que debe ser analizado y elaborado para adecuarlo a las necesidades e intereses del alumnado con el que se trabaja. Roche (2004) plantea el interés que supondría que el profesorado pudiera aportar mayor riqueza añadiendo a su labor pedagógica la intervención en tareas de gestión y organización del centro siempre que estas tareas vinieran dadas por un nivel de formación específico.

En definitiva, se hace patente la necesidad de buscar un nuevo perfil profesional, que tienda a la “*convergencia entre la formación teórica y técnica y la formación pedagógica-reflexiva*” (Díaz, 2002, p.15), ya que existe una relación directa entre la formación y cualificación de los y las docentes y la calidad de la enseñanza (Marchesi y Martín, 1998).

6. Síntesis del Capítulo I

La música es algo que forma parte de todos los momentos de la vida de las personas, incluso Hodges (2006) afirma que las personas están biológicamente predisuestas a ser musicales. Por esta razón la música se puede declarar como una conducta básicamente social y que forma parte del día a día de los seres humanos, creándose una comunicación entre las diferentes personas de cualquier cultura y cualquier sociedad (Hormigos y Cabello, 2004).

La música puede ser capaz de ayudar al desarrollo de diferentes ámbitos de la persona,

reforzando los procesos de cognición, percepción, atención, memoria, inteligencia, pensamiento y lenguaje. También, es capaz de articular sentimientos en los seres humanos, así como de desarrollar la comunicación entre ellos ampliando destrezas sociales. Si se unen la música y el movimiento corporal se desarrollan habilidades motoras-perceptivas que producen placer y diversión por lo que puede, también, aumentar de algún modo la autoestima. La música también ayuda a desarrollar la creatividad y la imaginación, siempre que se mantenga una actitud abierta hacia las ideas del alumnado.

Se entiende que pueden existir dos propuestas diferentes entre las relaciones de la música y la inteligencia: la visión más clásica y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995). La visión más clásica de la inteligencia que posee una sola dimensión, ya que cree que existe un currículo básico que debe ser común a todo el alumnado, sin propiciar una actitud proactiva de indagación de diferentes propuestas. Gardner (1995) aporta su teoría de las inteligencias múltiples en la que admite la apertura de nuevos puntos de vista en la forma de entender la inteligencia y, por lo tanto, de su posible relación con la música. La dirección de Gardner esboza una mirada pluralista de la mente ya que reconoce en todas las personas varias facetas diferentes de la cognición, y que, por tanto, tienen diferentes potenciales cognitivos (Gardner, 1995).

Por otro lado, hay otros estudios que han apuntado la relación entre música y lenguaje y en esta línea se han realizados algunos métodos pedagógico musicales relacionados con las capacidades lingüísticas. En otro ámbito diferente nos encontramos una vinculación real entre la música y las matemáticas atribuyendo una influencia positiva de la música para materias como la música y el razonamiento espacial.

A través de la música se puede intervenir socialmente de diferentes formas. Por un lado, ayudando a acceder a la música a personas en riesgo de exclusión social y por otro, ofrecer un canal de expresión personal y grupal donde las personas de las diferentes culturas sean capaces de convivir con tolerancia y sin perder sus señas de identidad. Todo esto se puede solucionar y gestionar desde la Educación Musical.

La Educación Musical, tiene en el siglo XX, muchas transformaciones buscando, sobre todo, nuevas técnicas educativas musicales sobre la formación y el desarrollo integral de la persona. Se ha denominado Escuela Nueva a un movimiento surgido a finales del siglo

XIX y que se desarrolló en el XX en el que un numeroso grupo de profesores y músicos que se acercaron al mundo de la psicología y de la pedagogía y establecieron una serie de principios metodológicos otorgando a la música no sólo valor estético sino también un valor formativo de la persona. Este movimiento hacía frente al sistema existente poniendo en valor el papel de la personalidad y las necesidades del educando. Los métodos activos planteados en este movimiento han influido en la mayoría de los estudios y propuestas de la pedagogía musical activa de la primera mitad del siglo XX.

Se trata de métodos activos que tienen su base en implementar las capacidades y aptitudes musicales del educando produciendo una transformación en la enseñanza de la música cuyos beneficios alcanzan la totalidad de su formación integral: inteligencia, memoria, atención, creatividad, sensibilidad, afectividad, personalidad y capacidad de relación social entre otras. Además, todos estos nuevos enfoques didácticos han logrado tener una gran proyección dentro del contexto de la educación integral.

La Educación Musical puede permitir el desarrollo de la percepción, la audición, la creatividad y la expresión, así como de la psicomotricidad, la sensibilidad, las habilidades psicomotoras, el juicio crítico y la educación estética, planteando que puede favorecer las posibilidades de comunicarse y socializarse. Sin embargo, y a pesar de los beneficios de la Educación Musical hay una parte importante del profesorado que no se ha logrado concienciar sobre el aprendizaje como parte de un proceso natural y espontáneo del conocimiento integrado, desde un punto de vista más elástico y accesible que permita ser abordado según la experiencia musical actual. Esto va a resultar un problema en el nuevo modelo de centro educativo musical: La Escuela de Música.

A finales del siglo XX nace un modelo de centro educativo y divulgativo musical importado de Europa: las Escuelas de Música. Surgieron así como la alternativa de Educación Musical al conservatorio, y dando respuesta a la demanda social de mucha gente que necesitaba conocer y hacer música pero sin el rigor académico de los conservatorios. En este sentido, las Escuelas de Música son una revolución educativa gracias a que suponen la democratización del conocimiento musical estando abiertas a cualquier persona por fomentar una Educación Musical sin límites dentro de la sociedad y sin la necesidad de tener que convertirse en un profesional.

Por todo ello se estableció un marco legal que quedó establecido con la LOGSE y que reguló los estudios de las Escuelas de Música. Posteriormente, el Gobierno Vasco publicó el Decreto 289/1992, de 27 de octubre (Gobierno Vasco, 1992) en el que se establecieron las normas básicas que regulaban, tanto la creación como el funcionamiento de los centros de enseñanza, así como la cualificación del profesorado que trabajaría en estos centros musicales de enseñanza no reglada y en las Escuelas de Música de la Comunidad Autónoma de Euskadi.

Es reseñable que la enseñanza en una Escuela de Música se caracteriza por tener enseñanza principal del instrumento que se realiza de forma individual, marcada por dos razones determinantes:

1. Establecimiento de una relación personal entre alumnado y profesorado en la que van a influir las emociones y los afectos.
2. Diferencias de edad y tipología del alumnado que obligan a ofrecer un planteamiento educativo flexible para adaptarse a sus necesidades.

Las Escuelas de Música tienen unas características específicas que sirven para alcanzar los objetivos inicialmente previstos y que son los siguientes:

- Oferta diversificada para un amplio abanico de edades.
- Adaptación a un alumnado con intereses diversos y usando todo tipo de repertorios musicales.
- La Escuela de Música para todos y todas, siendo un lugar perfecto para que los aficionados hagan música y también, para crear un vínculo con el entorno social.
- El papel de los padres y madres es determinante a la hora de ayudar a desarrollar las habilidades musicales de los vástagos ayudando a alentar esta actividad.
- Oferta educativa de las Escuelas de Música del País Vasco. En las Escuelas de Música del País Vasco se ofertan todas las ramas especificadas en el Decreto (Gobierno Vasco, 1992) lo que suma un total de 38 especialidades. De entre estas diferentes especialidades se constata que el mayor número de estudiantes se encuentra en la especialidad de piano y en segundo lugar en la de guitarra, lo que supone un 11 % aproximadamente del total del alumnado (De Alba, 2015).
- La elección acertada del instrumento determina el futuro del estudiante y su permanencia en la Escuela de Música. Por ello es importante que la Escuela de

Música de al alumnado la posibilidad de elegir el instrumento libremente una vez conocidos todos los instrumentos que tiene el centro en su oferta.

- Tocar y compartir la música es una de las finalidades y de los estímulos más importantes para el alumnado.
- Seguimiento del alumnado para que este pueda permanecer matriculado todos los años que quiera, ya que estas consideran muy importante que haya un número elevado de estudiantes para que haya un mayor número de personas también en los grupos que facilite la realización de actividades diversas.

Las Escuelas de Música desde su creación han ido aumentando su número de estudiantes de guitarra, de hecho, es un instrumento exitoso y demandado por el alumnado. Entre las razones se pueden incluir algunas como que la guitarra/guitarra eléctrica permite descubrir una gran variedad de música y estilos, desde música clásica hasta heavy metal. También ha sido el instrumento que ha tenido un mayor impacto en la música pop, y la guitarra da la posibilidad de usarse como instrumento popular ejecutando canciones con la técnica del rasgado con un vocabulario sencillo de acordes para acompañar canciones, además de que para tocarla no es necesario pensar en música en sentido formal, todo lo cual ha permitido que llegue a todos los aficionados que no quieren ser virtuosos.

Sin embargo, y frente a la necesidad de formación que necesita el profesorado de las Escuelas de Música, el profesorado de planes de estudios anteriores a la LOGSE, llevan a cabo su función sin haber realizado una formación específica en contenidos didácticos y psicopedagógicos que les capacite para ello. Se ha entendido, durante mucho tiempo, que la buena formación como intérprete era un requisito suficiente para poder librar la responsabilidad docente. Gran parte este profesorado de Escuelas de Música, sobre todo los de más edad y con más experiencia docente, ha tenido que reciclarse, ya que comenzó su carrera docente impartiendo clases en conservatorios que posteriormente se convirtieron en Escuelas de Música.

CAPÍTULO II

***LA ENSEÑANZA DEL INSTRUMENTO Y SU
RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN EN EL AULA
Y LA MOTIVACIÓN***

ÍNDICE DEL CAPITULO II

7. Introducción	90
8. Profesorado de Música e interacción en el aula	92
8.1. La enseñanza del instrumento en su contexto.....	97
8.1.1. La importancia de la relación educativa entre profesorado y alumnado.....	97
8.1.2 Diferentes modelos de profesorado en la práctica educativa musical e instrumental.....	100
8.1.2.1 Modelos de profesorado en la práctica educativa musical. Las bases lógicas competitivas propuestas por Swanwick.....	101
8.1.2.2. Modelos de profesorado en la práctica instrumental....	105
9. La motivación en la Educación Musical.....	114
9.1. Naturaleza de la motivación educativa.....	114
9. 2. Los modelos motivacionales.....	117
9.2.1. Motivación intrínseca-extrínseca.....	117
9.2.2. Motivación de logro.....	119
9.2.3. Metas, atribución y autorregulación cognitiva.....	121
9.2.4 Constructivismo y aprendizaje con sentido.....	124
9.2.5. Motivación situada.....	125
9.3. El constructivismo en educación y sus implicaciones motivacionales.....	126
9.4. Motivación y Educación Musical.....	128
9.4.1. La motivación en la Educación Musical.....	128
9.4.2. Educación Instrumental en las Escuelas de Música.....	133
10. Síntesis del Capítulo II.....	137

CAPÍTULO II

7. Introducción

En el momento actual, tanto las artes como las ciencias tienden al uso de un lenguaje cercano a la realidad. Así en la enseñanza musical gran parte del profesorado trata de acercarse a aquello que demanda la población.

En este contexto nos podemos encontrar dos tipos de profesorado: docentes que se sitúan en un enfoque más tradicional, para quienes la enseñanza se produce por imitación y donde el alumnado no puede intervenir en su propio proceso educativo. Y también hay profesorado con un enfoque más innovador, que acentúa la participación activa del alumnado en este proceso de enseñanza-aprendizaje (Mota, 1998; Díaz, 2014; Fernández y Jorquera, 2017).

Aun siendo muy cuestionado, en la actualidad, el enfoque tradicional sigue formando parte de la idiosincrasia de gran parte del profesorado de música de forma general. (Duque y Jorquera, 2013). Sin embargo, el enfoque innovador contribuye al disfrute de la música (Creech y Hallam, 2011), y a crear un buen clima de aula que aumentará la motivación del alumnado (Vaello, 2011). Además, las teorías constructivistas que se impulsaron desde la LOGSE parten de la figura del alumnado como elemento activo dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje (Cole, 2001). En esta línea, existen algunas investigaciones sobre la interacción alumnado-profesorado que parecen demostrar que si el profesorado intenta generar cercanía, calidez y comunicación, el alumnado se siente más cómodo (Green, 2006; Leung y McPherson, 2011; Madariaga y Arriaga, 2011).

También contamos con investigaciones que ofrecen varias clasificaciones sobre diferentes posibilidades a la hora de definir perfiles del profesorado. En este capítulo destacamos la propuesta de Parkinson (2016) la cual hemos analizado en profundidad. Parkinson hace una reflexión desde su propia vivencia como docente de guitarra acerca de la forma más idónea de mantener un equilibrio entre el progreso del aprendizaje musical y el disfrute del alumnado. De esta forma, partiendo de su experiencia personal presenta un modelo con dos dicotomías: dominio-disfrute y tradición-innovación.

En cuanto a los modelos motivacionales, existe una aceptación general de la importancia

de la motivación en la educación, y la mayor parte de las investigaciones sobre motivación musical han surgido de la teoría del logro y especialmente alrededor de los aspectos atribucionales del éxito y el fracaso. Actualmente, los aportes teóricos relacionados con el estudio de la motivación están unidos sobre todo a planteamientos cognitivos, dentro de la motivación de logro, las metas que el alumnado presenta al enfrentarse a las tareas de aprendizaje y las atribuciones que realiza con respecto a las causas de sus éxitos y fracasos. Del mismo modo, se propone una perspectiva que integre la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en concordancia con otras variables que forman parte del proceso educativo.

La motivación en la Educación Musical se ha centrado principalmente en intentar entender el mecanismo por el que se desarrolla en las personas el deseo de proseguir con el estudio de un instrumento musical y de qué forma se valora el aprendizaje de un instrumento, el porqué de los cambios a la hora de incidir y persistir en la intensidad que se manifiesta a lograr sus metas musicales y como evalúan y atribuyen su fracaso o el éxito en diferentes contextos de logro (Hallam, 2002; O'Neill y McPherson, 2002; Hallam et al., 2016).

En nuestro estudio examinamos la Escuela de Música como un contexto para la intervención y para crear un ambiente de aprendizaje, examinando la motivación y la emoción como dos variables que se influyen recíprocamente (Campayo y Cabedo, 2018). Del mismo modo podremos examinar la relación de confianza entre el profesorado y alumnado, ya que aparece como un aspecto fundamental para favorecer la motivación del alumnado.

Igualmente analizaremos como las metodologías basadas en planteamientos de corte constructivista producirán mejoras en el aprendizaje y una mayor motivación. La tendencia integradora entre constructivismo cognitivo y los constructivismos de corte social, han convertido al constructivismo en la guía de muchos de los itinerarios de renovación educativa, siendo el alumnado el centro del proceso educativo. Por ello, cuando nacen las Escuelas de Música en el País Vasco, y en el contexto que plantea la LOGSE, el constructivismo se estableció como el marco de referencia psicopedagógico básico para las prácticas educativas de este tipo de centros.

8. Profesorado de Música e interacción en el aula

En este momento que vivimos todas las artes y las ciencias se han centrado en utilizar un lenguaje que sea más cercano al tiempo actual, por lo que la idea que muchas personas (entre ellos gran parte del profesorado) tienen ahora de la música ha cambiado y se ha acercado a las demandas de la población.

Paralelamente y, en contraposición a la enseñanza llamada tradicional, se ha desarrollado una corriente de pensamiento educativo que acentúa la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Mota, 1998; Díaz, 2014; Fernández y Jorquera, 2017) y un docente que diseñe metodologías en las que actúe como un facilitador (Senge, 1992). En efecto, el tradicional modelo en el que la enseñanza se produce por imitación y las oportunidades del alumnado para intervenir o reflexionar sobre su propio proceso son limitadas, está siendo cuestionado habiendo estudios que parecen demostrar la conveniencia de revisar el enfoque de la profesora como modelo, explorando otros estilos de enseñanza más centrados en el alumnado (Bransford, Brown y Cocking, 2000; Pozo et al., 2006; Robinson, 2012; Carbonero et al, 2016).

Hoy en día, se requiere formar a alumnos y alumnas creativos que sean capaces de adaptarse en cada momento a la realidad social cada vez más compleja y cambiante en la que viven, encontrando su lugar en ella y, esto no parece que lo pueda proporcionar la educación tradicional (Giráldez, 2007; Gerver, 2010; Beineke, 2017).

Ello a su vez conlleva la introducción de cambios en los objetivos de la educación, tratando de orientar al estudiante de un modo diferente a como se había hecho hasta ahora, con el fin de contribuir a su formación como personas más críticas con la realidad que les rodea (Rifkin, 2000; López, 2012). Se constata, no obstante, que el modo tradicional de entender la educación sigue formando parte de la cultura profesional del profesorado de música de forma general, independientemente del contexto en el que se desenvuelva (Duque y Jorquera, 2013). Como queda dicho, ello supone que es necesaria una revisión de este sistema en el que el profesorado tiene todas las respuestas, y se sitúa, como protagonista del aprendizaje, adaptándolo a planteamientos más centrados en las necesidades y habilidades del estudiante. La profesora debe trascender los métodos pedagógicos tradicionales diseñando una nueva metodología en la que el rol docente sea

similar al de un facilitador del aprendizaje (Senge, 1992). En esta línea, García-Retamero (2010) considera que innovar es usar y aprovechar todas las aportaciones conseguidas en la Pedagogía y en la Psicología para intentar enfrentar los problemas que surjan con nuevas propuestas. De este modo, si la profesora se compromete a superar las prácticas educativas tradicionales conseguirá ser un docente innovador y, además, será capaz de elaborar una propuesta de educación musical que tenga sentido dando respuesta a las demandas de la sociedad actual (Fernández y Jorquera, 2017). De este modo, se conseguirán alejar aquellas actitudes de desprecio en algunos casos por la música debido a su alejamiento del mundo real (Regelski, 2009).

En cualquier caso, siguiendo un modelo educativo tradicional o no, es necesario que el profesorado de música tenga claros sus objetivos para poderlos llevar a cabo y desempeñar su función docente de forma satisfactoria, ya que ello repercutirá claramente en la calidad de la educación musical del alumnado (Temmerman, 1997; Carrillo y Vilar, 2012). Que el profesorado tenga claros sus objetivos hará que desarrolle su capacidad para movilizar diferentes recursos y conocimientos a su alcance para dar respuesta a diferentes situaciones derivadas del ejercicio de su labor docente (Perrenoud, 2004), actuando con responsabilidad y tratando de consolidar las competencias necesarias para el ejercicio de su vida profesional. Carrillo y Vilar (2012) aluden al concepto de competencia profesional desde la perspectiva de Perrenoud, quien entiende que es la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades o actitudes para hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2004).

Desde la segunda mitad del siglo XX, contamos con investigaciones que tratan de identificar las competencias profesionales deseables para los y las educadoras de música de diferentes contextos educativos que permiten desarrollar de forma positiva su tarea profesional. Entre estos estudios nos interesa destacar el realizado por Ernst (1991), quien sugirió tres niveles de competencia fundamentales que, en concreto, el profesorado de instrumento debe ser capaz de manejar adecuadamente: 1) análisis y planificación como bases de la didáctica general de la enseñanza instrumental 2) desarrollo o realización de clases 3) observación, evaluación y ejercitación.

Otros estudios han investigado en torno a las cualidades necesarias para ser un buen docente de música. Es el caso de las investigaciones desarrolladas por los australianos

Ballantyne y Packer (2004) y los norteamericanos Rohwer y Henry (2004). En el caso de los primeros y teniendo en cuenta educadores y educadoras en prácticas, se indaga sobre los conocimientos y habilidades necesarias para involucrar al alumnado y mejorar la docencia de la música de forma eficaz. Los segundos examinan percepciones de profesorado de universidad y subrayan como elementos esenciales para ser un buen docente la expresividad musical, gestión de la clase y utilizar estrategias para promover la motivación del alumnado, es decir, dominio de contenidos musicales y de formación docente. Carrillo y Villar (2015), por su parte, elaboran su propia propuesta de 10 competencias profesionales deseables para el profesorado de música añadiendo que una buena formación del profesorado mejorará la calidad de su futura labor docente (Carrillo y Villar, 2015).

A continuación se detallan estas competencias deseables para el profesorado de música de primaria y secundaria:

Cuadro 5

Competencias deseables para el profesorado de música de primaria y secundaria

Competencias transversales	Competencias musicales	Competencias pedagógicas y/o didácticas
1. El desarrollo profesional del docente	5. El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical	8. La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje
2. La actuación de la profesora en el aula	6. El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical	9. La aplicación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje
3. La actuación de la profesora en el marco del centro escolar	7. El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical	10. La adaptación de las secuencias de enseñanza-aprendizaje
4. La actuación ética como docente		

Fuente: Carrillo y Villar (2015).

Otro aspecto que no debemos olvidar es que el docente, en cualquier tipo de situación y como gestor de la convivencia del aula, debe ayudar a cimentar un método de relaciones personales entre toda la comunidad educativa ya que actúa como agente socializador (Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz, 2016; Regelski, 2009). Principalmente entre el alumnado, pero también entre este y el profesorado, teniendo en cuenta emociones, interrelaciones y valores como parte de los propios contenidos de la asignatura (Soler, 2005). El

profesorado debe ayudar al disfrute de la música, y a crear alumnos y alumnas comprometidos durante toda su vida de estudiantes (Creech y Hallam, 2011). Además, tal y como afirma Vaello (2011), un buen clima de aula va a aumentar la motivación en el alumnado ya que el ambiente en el que los estudiantes trabajan, aprenden y se interrelacionan todas las vivencias, emociones, y anécdotas sucedidas en el aula influyen poderosamente en todos y todas sus integrantes siendo el profesor quien ayuda a construir, interpretar y crear ese entorno en el que se viven todas estas experiencias y en el que se desarrollarán los estudiantes (Dillon, 2001). Así, el papel del profesorado y su cualidad como gestor del clima del aula va a ser vital para conseguir que los estudiantes se sientan a gusto dentro del aula (Mota, 1998; Taylor Gatto, 2007). A su vez, sentirse a gusto dentro del aula hará que se siembre amor por la música y por tocar un instrumento tal y como señalan Gómez, Roche, Santos, Sarmiento y Sempere (2002). De este modo, los y las docentes deben esforzarse y fijarse en su propia experiencia y en la de quienes han ahondado en esta idea del disfrute de la música dotándola de mayor solidez (Gómez et al, 2002). Por lo tanto, enseñar música en la actualidad es abrirse a un mundo nuevo sonoro desde una mirada abierta que sea capaz de lanzar propuestas con ilusión y mirando la música como una práctica totalmente satisfactoria (Malbrán, 2011).

En cualquier caso, la interacción entre un docente y un estudiante en las clases individuales de música no puede ser considerada como resultado de la psicología de dos individuos aislados, sino que debe ser estudiada como una interacción de más elementos (Jorquera, 2002). En esta línea se sitúa la investigación de McPhail (2010), que indaga sobre un modelo en el que la interacción que tiene lugar entre el alumnado y el profesorado pretende ayudar a impulsar la autonomía del estudiante, además de su pensamiento autocrítico. Para ello diseña una serie de estrategias concretas en sus clases de violín, combinando dos modelos de enseñanza a los que denomina modo de práctica y modo de interpretación. En el primero divide la clase de música en diferentes partes relacionadas con aspectos educativos más relacionados con el trabajo de la propia técnica del instrumento, y en el segundo aboga por una enseñanza de la música más holística, enfatizando las cualidades expresivas. Constata que, si se unen los dos modelos combinando diferentes elementos (por un lado, la técnica y por otro la parte más expresiva y de disfrute de la obra musical interpretada), se establece un diálogo entre educador y estudiante, y se acuerda la forma más conveniente de secuenciar la clase. De este modo

se consigue una forma de trabajo más cercano al alumnado y más próximo a su disfrute ayudando a entender y a vivir una experiencia musical más cercana al alumnado.

Posteriormente, Creech (2012) también exploró los patrones de comportamiento interpersonal entre profesorado y alumnado durante las lecciones instrumentales individuales, con objeto de indagar acerca de las diferencias entre la interacción, basándose principalmente en las relaciones interpersonales y capacidad de respuesta. Se encontró que los docentes más receptivos dejaron espacio para la voz del estudiante, para ser escuchados y poder proporcionar más retroalimentación tanto para tareas estrategias específicas como de esfuerzo. Estos hallazgos subrayan la importancia de la sensibilización y la reflexión del profesorado sobre sus conductas de interacción propia para reformular su estilo de interacción y de enseñanza.

Para finalizar, otro aspecto que se debe de tener en cuenta es que, para enseñar música es imprescindible contar con un profesorado que sea capaz de transmitir su enseñanza de forma adecuada y al mismo tiempo también de dar respuesta a las demandas del alumnado adaptándose a la realidad personal de cada uno (Cain, 2013). De hecho, este extremo viene incluido específicamente en el BOPV del 4 de enero de 1993 marcado como uno de los objetivos de la Escuela de Música: “Adecuar la programación de la enseñanza a los intereses, dedicación y ritmo de aprendizaje del alumno” (LOGSE, 1993). En este sentido, Robinson (2012) reafirma esta idea al entender que se debe personalizar la educación para poder descubrir las capacidades individuales de cada estudiante, poniendo al alumnado en el entorno favorable que les permita aprender y a la vez descubrir sus verdaderas pasiones.

En definitiva, tal y como afirma Senge (1992) el educador debe ser capaz de crear un modelo pedagógico en el que tanto él como el estudiante puedan aprender a la vez, reforzando así la interacción entre alumnado y profesorado. De este modo, investigar la interacción en el aula, así como las diferentes formas de relación, ayuda a reafirmar la idea de que cuando la profesora se manifiesta de forma entusiasta y emplea su potencial creativo, contribuye en mayor grado a impulsar la imaginación y la motivación de su alumnado. Es por ello que, algunas cualidades positivas del educador pueden ser: resultar motivador en el proceso formativo, animador, coordinador, potenciador de aptitudes y actitudes positivas hacia el aprendizaje de la música (Bernal, 2000; Green, 2009).

8.1. La enseñanza del instrumento en su contexto

La enseñanza de instrumento en conservatorios y Escuelas de Música se ha realizado y se realiza de forma individual lo cual ha marcado las características del desarrollo de la actividad docente. Debido esta forma individual de efectuar las clases ha imperado un fuerte individualismo, que junto con las carencias en la formación pedagógica tradicional del docente, ha producido que continúen enseñando bajo sus propias teorías e ideas y, basándose sobre todo, en el ensayo-error probando lo que funciona o no. De este modo las clases se caracterizan por su falta de reflexión. Este mal uso de sus propias teorías implícitas lo único que hace es reproducir esquemas que ya aprendieron con sus propios docentes cuando eran estudiantes, lo que hace que en estos usos se cometan errores y malas prácticas (Pozo et al., 2020). Al mismo tiempo, las clases a veces se caracterizan como un monólogo de la profesora sin que exista un espacio para que el alumnado intervenga, realice preguntas o se cuestione las directrices del profesorado (Torrado y Pozo, 2008).

8.1.1. La importancia de la relación educativa entre profesorado y alumnado

Delors (1966, p. 166) afirmó que “*la fuerte relación que se establece entre la profesora y el alumno es la esencia del proceso pedagógico*”, idea que avala la importancia de la relación entre el profesorado y el alumnado, aspecto fundamental en este estudio y que se ha mencionado en el anterior apartado.

Diferentes autores confirman que no existe una “receta mágica” para poder conseguir la buena relación docente que se desarrolla en su mayor parte en el aula (Hargreaves, 1998), pero sí que hay factores que pueden ayudar a mejorarla. Algunos de estos elementos pueden ser: reconocimiento emocional del alumnado valorando sus necesidades individuales, acercamiento diligente, entregado y activo hacia ellos, realizar una invitación atractiva para el aprendizaje que fomente la motivación, así como la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza que fomenten todo lo anterior (Delors, 1996).

Desde el punto de vista psicoeducativo, hace décadas que han cobrado importancia las investigaciones relacionadas con la interacción profesorado-alumnado. En este sentido se admite que no se puede entender lo que aprende el alumnado profundizando

exclusivamente en sus actuaciones individuales, sino que es necesario tener en cuenta las actividades del profesorado en relación a su alumnado y también cómo y por qué lo hace (Coll et al, 1995). De esta forma, la relación que se da entre docentes y discentes no se basa únicamente en la técnica usada, sino también en el clima emocional, en los tipos de interacciones que llevan a ese clima y en las características de las interacciones que ocurren dentro de él (Widad, 2013).

Morales (1998) asegura que esta relación se concreta, básicamente, en dos dimensiones: la didáctica dedicada a aspectos más formales y la personal destinada a aspectos más informales. Aunque señala también que nunca la dimensión didáctica puede dejar de ser una relación personal y, del mismo modo, una relación humana y personal dentro del aula no puede dejar de ser didáctica. Por ello es importante destacar que en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje conviven los conocimientos pedagógicos de la profesora y el vínculo emocional que establece con su alumnado que crea una relación humana. Profundizando más en la dimensión humana de la relación entre docente y discente, Gordon y Burch (1998) afirman que dicha relación debe poseer cuatro caras esenciales: 1) Transparencia entre ambos para que sea una relación honesta. 2) Preocupación por el otro, para saber que es apreciado por él. 3) Permisividad para que cada uno desarrolle su individualidad. 4) Satisfacer las necesidades que se le puedan presentar a cada uno.

A este respecto, en las relaciones en las que el profesorado intenta generar calidez, cercanía y comunicación con sus estudiantes provoca que el alumnado se sienta más cómodo con esa relación (Pianta, 1999; Green, 2006; Leung y McPherson, 2011; Madariaga y Arriaga, 2011). Por el contrario, si la relación no tiene esa calidez y proximidad el alumnado puede desarrollar conflicto, negatividad y falta de comunicación por lo que la interacción es muy difícil y para el profesorado es muy complejo ayudar a sus discentes. Ibeas (2015) constata, igualmente, que hoy en día el alumnado considera que es mejor docente aquel que se aproxima más a los discentes y mantiene una relación cordial y de respeto.

Este planteamiento se constata también en investigaciones en las que se pregunta al alumnado qué características, en su opinión, tiene que tener un buen profesor. Así por ejemplo, en el trabajo de Cyrus (1994), el alumnado respondía a esta pregunta enumerando las siguientes y en el orden en que se citan: entusiasmo, claridad en la comunicación y

relaciones cordiales con sus alumnos (Cyr, 1994).

También es cierto que hay ocasiones en las que el profesorado guía a su alumnado mucho más de lo que enseña, a la par que el alumnado es capaz de apreciar bastantes más cosas de las que el docente quiera mostrarle sin ser plenamente conscientes ninguno de los dos (Torres, 1991). No obstante, conviene recordar que esta relación que puede llegar a ser más o menos satisfactoria, va a ser identificada en función de las expectativas de cada uno (Delors, 1996).

Cobo (2014) destaca que cuando el profesorado se preocupa por el alumnado escuchándole desde la serenidad y el respeto podrá lograr que se sienta importante y entonces, gracias a ese clima de confianza que es capaz de crear, es más factible que se pueda establecer un puente emocional entre ambos. La afectividad, además de presumir una relación amable, puede promover un clima de clase agradable para las partes, e incluso, desde el punto de vista didáctico, resulta muy provechoso y es la mejor estrategia, ya que ayuda al profesorado a estar más próximo a los intereses del alumnado y a su ritmo de aprendizaje (Pascual, 2006; Zaragoza, 2009; Cobo, 2014); Esta relación cercana y fluida entre profesorado y alumnado también lleva consigo el reconocimiento por su parte del aspecto humano de su alumnado (Buber, 1975; citado en Dillon, 2005). También es cierto que, en algunas ocasiones, el alumnado siente admiración por su profesor o profesora, ya que se convierte en una especie de ídolo y de referente musical de lo que le gustaría llegar a ser. Hay ocasiones en las que esta admiración se puede llegar a convertir en una amistad entre ambos (Santos, 2002).

Para concluir, es interesante la reflexión de Solé (1993) cuando afirma que en las representaciones que los estudiantes crean sobre su profesorado, los factores afectivos parecen ser los más importantes: la disponibilidad con la que el profesorado se muestra al alumnado, la transmisión de sentimientos de respeto y afecto y la capacidad del profesorado para mostrarse de forma positiva y acogedora con su alumnado. La creación de un puente emocional entre profesorado y alumnado lleva a un conocimiento del otro y por lo tanto a una relación más personal, individualizada y con atención a sus diferencias (Senge, 1992; Solé, 1993).

8.1.2 Diferentes modelos de profesorado en la práctica educativa musical e instrumental

En lo que se refiere a la Educación Musical, las diferentes formas de entender la educación, están directamente relacionadas con la interacción entre alumnado y profesorado dentro del aula. Es por ello interesante el análisis de las diferentes formas de entender las clases y las herramientas usadas para tal fin, así como el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de las diferentes actividades educativas que se realizan dentro de las aulas de enseñanza instrumental (Jorquera, 2002; Pozo et al., 2008). También sería necesario tener en cuenta las diferentes características que definen la diversidad de cada uno de los educadores, las cuales conforman su estilo docente. En función de este estilo docente desarrollado por cada educador o educadora se diseñará el proceso didáctico marcando la forma de enseñar de cada profesor o profesora (González-Peiteado, y Pino-Juste, 2014). La LOGSE pone en valor la labor del profesorado como el diseñador tanto del éxito como del fracaso de la labor educativa (Ibeas, 2015).

En este sentido, las Teorías Constructivistas, que se impulsaron desde la LOGSE parten de la figura del discente como elemento activo en los procesos intelectuales que se ponen en marcha en el aprendizaje, valorando los procesos de construcción de los aprendizajes (Coll, 2001). Los planteamientos para mejorar la motivación en las prácticas educativas van unidos a las doctrinas constructivistas y a los pensamientos interaccionistas de la educación (Traver, 2004; citado en González-Peiteado, y Pino-Juste, 2014).

Latorre (1995) añade que el planteamiento constructivista también puede ayudar a promover actitudes y expectativas positivas frente al aprendizaje, algo que es necesario conseguir con los estudiantes de música que no buscan una carrera profesional en la música, que de hecho es la mayor parte del alumnado de las Escuelas de Música. Este tipo de alumnado busca un disfrute musical, por ello tendrán que recibir una enseñanza en la que todas las directrices musicales tengan que transcurrir de forma agradable (Hallam y Creech 2011). Además, el profesorado debe intentar transmitir sus conocimientos en la materia intentando respetar la individualidad de cada estudiante y adaptándose a sus necesidades. Por ello, el estilo del profesorado debe adecuarse a las necesidades o demandas del alumnado (Gravini et al., 2009) algo que es posible en un planteamiento constructivista. Este enfoque también permite experimentar, respetar las voces de los estudiantes, intervenir con el alumnado de forma espontánea de forma que la música se convierta en ayuda para su bienestar emocional y para que desarrollen su

imaginación y para que realicen actividades para sí mismos, todos ellos aspectos claves en la adquisición de conocimiento y de las necesarias habilidades para el aprendizaje musical (Burnard y Murphy, 2017).

No obstante, a pesar de las ventajas de las ideas constructivistas, en diferentes investigaciones realizadas (Davidson et al., 2001; Torrado y Pozo, 2006; Bautista y Pérez-Echeverría, 2008) se pone de manifiesto que la mayoría de los docentes mantienen teorías no basadas en el constructivismo, mientras que es una minoría la que trabaja desde esta perspectiva.

Teniendo en cuenta algunos de los elementos hasta ahora mencionados que tratan de establecer cuál es el tipo de relación que se establece entre profesorado y alumnado, además del rol que se otorga a cada uno de ellos y a los contenidos que conforman los procesos de aprendizaje, algunos expertos, tal y como ahora describiremos, ofrecen modelos que pueden ayudar a entender y clasificar los diferentes modelos de profesorado en la práctica educativa musical, principalmente instrumental.

A continuación veremos 3 investigaciones que definen y dan una clasificación de cuáles pueden ser los posibles perfiles del profesorado de música. En primer lugar, la propuesta de Swanwick (2008) que hace referencia a la educación musical de una forma global en contextos de educación primaria y secundaria, o en contextos de Educación Musical especializada. Y a continuación en segundo y tercer lugar nos fijaremos en estudios que se han fijado en la enseñanza instrumental, objeto de nuestra investigación.

8.1.2.1 Modelos de profesorado en la práctica educativa musical. Las bases lógicas competitivas propuestas por Swanwick

Entre los primeros estudios que clasifican las diferentes formas de trabajo y aplicación de la enseñanza de la música por parte del profesorado, se encuentran los de Swanwick (2008), quien afirma que la forma que tiene de organizar sus clases el profesorado de música depende esencialmente de su filosofía sobre la Educación Musical.

En efecto, según Swanwick (1991) la filosofía del profesorado conduce a diferentes formas de organizar las clases de música que se pueden constituir alrededor de “tres bases

lógicas competitivas”: la teoría tradicional, centrada en la materia, la teoría progresista centrada en el niño y la teoría multicultural, centrada en las manifestaciones culturales. Estos tres enfoques suponen la alusión a tres pilares básicos de la Educación Musical como son el interés por las tradiciones musicales, la conciencia de contexto social y de comunidad y, la capacidad de afecto hacia el alumnado (Swanwick, 1991; citado en Arriaga 2006).

La *teoría tradicional* de educación referida por Swanwick (1991), tiene como característica principal que la enseñanza es conducida por el profesorado al elegir unos contenidos concretos, ya que entiende que son ajustados y que preparan para enseñar a su alumnado. Se entiende que el profesorado es el que tiene los conocimientos y por ello tiene que facilitar al alumnado la obtención de los mismos a través de diferentes medios (Zabala, 1995). Según esta teoría el objetivo es la educación en la materia, es decir, el resultado conseguido y no tiene importancia el proceso de aprendizaje utilizado para lograrlo.

Esta teoría otorga mucha importancia al dominio del instrumento musical y a la comprensión de obras maestras (Arriaga, 2006), habiendo tenido bastante influencia en los planteamientos educativos ya que ha sido tenida en cuenta por padres y madres, por el profesorado, por la clase política y por una gran parte de la sociedad en su conjunto. Además, en lo que se refiere a la enseñanza individual (*one to one*) Creech y Gaunt (2012) y Jorquera (2008) sugirieron que la enseñanza instrumental da prioridad al patrimonio musical y las habilidades técnicas, entre otros aspectos, además de una tendencia a preservar la tradición, sus valores y prácticas.

Como se ha referenciado anteriormente, son muchas las voces que cuestionan este enfoque de la enseñanza de la música. Jorgensen (2000), por su parte, también pone en cuestión este modelo docente, ya que, según su opinión forja estudiantes que desarrollan habilidades por imitación y repetición considerando que se puede tratar de una práctica de calidad ambigua.

En la *Teoría* denominada *progresista*, Swanwick (1991) observa que la profesora tiene un papel complementario en el desarrollo del niño y de la niña, siendo sólo un mediador del aprendizaje del alumnado, e intentando también establecer una relación positiva. Esta teoría desplaza la idea de que el alumnado es el sucesor de los conocimientos de la

profesora y, sin embargo, cualidades como la responsabilidad, la emoción y la expresión son destacadas ya que se centra en la idea del discente como explorador y como alguien que es capaz de gozar de lo aprendido.

Así mismo, se intentan respetar en todo momento las necesidades individuales del alumnado, dotándole de los elementos más asequibles a su forma de conocimiento y de experiencia inmediata. Esto supone que el profesorado acepte y crea en lo que el alumnado es capaz de hacer (Jorquera, 2002), sin presiones y dotándole de instrumentos que le permitan avanzar y conocer diferentes técnicas que irá desarrollando gradualmente. Lo más importante es que el alumnado viva la música, y que pueda vivirla dentro de un grupo brindándole la oportunidad de que exponga sus propias manifestaciones sonoras.

De esta manera es competencia del profesorado orientar al estudiante facilitándole el proceso de aprendizaje y es por ello que, la profesora pasa a tener el papel de estimulador del alumnado, ayudando, aconsejando, sugiriendo más que enseñando o comunicando (Swanwick, 1991, p.14; citado en Arriaga, 2006). Del mismo modo, la profesora ayudará también al alumnado a que conozca las diferentes reglas estructurales presentes en los diferentes estilos musicales mediante un interés activo (Arriaga, 2006).

En línea con esta teoría de Swanwick se podría encuadrar la enseñanza de la Escuela de Música. Y es que, como se ha mencionado en el capítulo I, si algo es importante en estos centros educativos, es la adaptación del profesorado al ritmo y necesidades del alumnado, y no centrarse en un dominio técnico excesivo. De hecho, si sólo se refuerza la técnica, el proceso de la interpretación musical se puede convertir en la producción de sonidos, melodías e interpretación, sin generar otros conocimientos y vivencias (Elliott y Silverman, 2017) que conecten con la realidad del entorno. En este sentido Woodford (2005), apoyándose en Dewey (1985), opina que una educación musical que se centre en la práctica musical desconectada de la realidad no da lugar a la creación de una reflexión sobre la música, ni a la elaboración de ideas, ni al debate reflexivo sobre temas de influencia en la sociedad actual tales como las desigualdades, el multiculturalismo, la ciudadanía, cuestiones de género... es decir, ser trataría de una Educación Musical fuera de la realidad. En esta misma línea Burwell (2005) cree que, si el profesorado centra la mayor parte de su enseñanza en cuestiones técnicas, en el entorno actual, es muy difícil

que vayan a poder conectar con su alumnado, así como con otras disciplinas que puedan tener interés y formen parte de la práctica educativa del alumnado (Burwell, 2005).

La tercera teoría que presenta Swanwick, la *Teoría Multicultural*, es el enfoque que pretende apartarse de los estereotipos culturales que subliman unos repertorios por encima de otros. Además, y según añade Campbell (1998), las vivencias de la sociedad influyen en la práctica del profesorado, así como del alumnado, por lo que, el repertorio debe contener muestras de esas demostraciones culturales y de esos pensamientos musicales diferentes.

Desde este planteamiento, se considera que existen para el profesorado de música, diferentes formas de hacer frente a las predominancias multiculturales e internacionales dentro de las propuestas educativas. El papel del docente sería evitar clichés culturales haciendo que el alumnado tenga mayor contacto con todo tipo de demostraciones culturales, consiguiendo así que todos los idiomas musicales se hagan naturales y conocidos. Usando como eje la interacción entre profesorado y alumnado, se ejecutan diferentes actividades de colaboración en grupos diversos, logrando una intervención de alumnos y alumnas de forma más ágil y formulando poco a poco una construcción del conocimiento. Arriaga (2016) añade a este respecto que, además es muy interesante poder poner el foco en los diferentes saberes musicales a los que se puede acceder gracias, entre otros, a las nuevas tecnologías. Asimismo, es necesaria una consideración más profunda sobre las organizaciones de poder que tienen influencia a la hora de hacer música bajo las diferentes culturas musicales y sus consecuencias para el desarrollo de la sociedad, ya que una tradición cultural estática y básica no tiene sentido en un mundo en el que cambia la tradición según las necesidades del momento (Bradley, 2015). Giráldez (1997) añade, que hay parte del profesorado que no utiliza estas músicas ya que consideran que no garantizan el éxito en la formación, aludiendo la necesidad de usar las músicas tradicionales en las que ellos fueron formados. Por otra parte, subraya también que sí hay una parte del profesorado que considera interesante incluir estas músicas, pero que no lo hace por no poseer la formación adecuada para impartirlas. En definitiva, aboga por que la Educación Musical tenga orientación hacia los diferentes tipos de música, y no únicamente hacia una música específica mostrada como un ejemplo de la generalidad.

8.1.2.2. Modelos de profesorado en la práctica instrumental

Aróstegui (2011) propone tres enfoques curriculares para la Educación Musical. Un primer *enfoque denominado técnico* en el que lo más importante es el resultado final, por ello no se da importancia al proceso ni a las características de cada discente. Se centra en la enseñanza del lenguaje musical donde el alumnado se limitará a memorizar unos contenidos que posteriormente tendrá que reproducir en un examen. La enseñanza, de este modo, comienza siendo teórica para ir más tarde a la práctica, por ello para la enseñanza del instrumento primero se va a la parte técnica (escalas, acordes, arpeggios) y más tarde a la interpretativa. En este modelo la profesora es la figura principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se haya en posesión del conocimiento que va a transmitir. El aprendizaje llega a ser un producto final en el que no importa que no se entienda bien para que sirve, ya que más tarde o más temprano se entenderá su valía (Aróstegui, 2011).

Un segundo *enfoque denominado práctico*, donde se reúnen las bases principales de la Educación Musical activa basadas en las metodologías musicales desarrolladas por Willems y Kodaly entre otros según los cuales el alumnado debiera tener una experiencia práctica con la vivencia de la música antes de ir a la teoría (Aróstegui, 2011). En este enfoque el discente es concebido como un individuo totalmente dinámico y activo que va construyendo poco a poco su conocimiento en función de los conocimientos previos de esa persona, así como de sus experiencias anteriores. Al mismo tiempo que el alumnado es activo el profesorado se hace orientador y facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje en el que el discente va aprendiendo por sí mismo (Aróstegui, 2011).

El tercer *enfoque denominado crítico*, todos los conocimientos que se han aprendido pasan a ser influyentes en función del entorno y ambiente social en el que tienen lugar. Esto es que el entorno social y cultural de cada persona está en medio de la enseñanza dla profesora y de lo que aprende el discente. En el contexto de la educación musical esto se concreta enseñando todo tipo de estilos musicales y de diferentes grupos sociales, así mismo usando escrituras musicales no convencionales con el fin de ayudar a una construcción social del lenguaje musical (Aróstegui, 2011).

Aróstegui (2011) matiza que no existe un docente que únicamente pertenezca a uno de

los tres enfoques citados, ya que se presupone que cada docente tiene en cuenta el nivel que tiene cada discente y todas las circunstancias que le rodean. Por eso afirma que estos tres enfoques en la práctica se convierten en dos: un primero denominado técnico-práctico en el que la educación es un camino dirigido a la obtención de un producto. Y un segundo llamado práctico crítico que hace que el proceso se convierta en un fin en sí mismo. De hecho, podría existir, según este autor, una misma actividad programada por docentes de distinto enfoque educativo, aunque la diferencia estaría en donde ponen el enfoque o interés. Por ello, y según Aróstegui (2011), no se puede decir que una forma de trabajo es mejor que otra porque todo depende del punto de vista con el que cada docente lo mire y en función de sus creencias, lo importante añade es no olvidar ni lo académico, ni lo individual ni lo social.

La propuesta de Parkinson, por su parte, trata de buscar el equilibrio entre la tradición y la innovación. Durante muchos años el rol de la profesora de instrumento ha sido servir de modelo y autoridad acerca de lo que debe saber un instrumentista, y sobre la forma en la que tiene que interpretar determinado repertorio (Burwell et al., 2003; Cain, 2013). Además, desde comienzos de siglo XX el profesorado de música ha formado musicalmente a su alumnado basándose en la música del pasado y centrándose en actividades más encaminadas a la lectura, la técnica y al desarrollo de habilidades específicas del instrumento (Self, 1991), fijándose sólo en los resultados finales de la interpretación (Kostka, 2002; Young et al., 2003; Koopman et al., 2007; Gaunt, 2008).

De hecho, se ha observado que el profesorado de instrumento se basa más en el conocimiento tácito acumulado por la experiencia (Lennon y Reed, 2012), y en estrategias personales que no están respaldadas por la educación formal (Mills y Smith, 2003) o por la investigación. La tendencia es la de trabajar los aspectos técnicos de las obras musicales que debe interpretar el alumnado sin que haya demasiada implicación en el proceso de aprendizaje (Jorgensen, 2000; Laukka, 2004; Koopman et al., 2007; Gaunt, 2008; Duke, Simmons y Davis Cash, 2009). Robinson (2012), también en defensa de los métodos tradicionales, sugirió que el profesorado instrumental tiene que enseñar según las tradiciones establecidas. Y Persson (1994) se reafirma en su creencia de que el cumplimiento de las normas y estándares deben ser totales si se quiere cosechar algún éxito en el terreno instrumental. Por su parte, Jorquera (2008) observa que en general la enseñanza de la música está basada principalmente en la tradición, constituyendo esta la

referencia central, y añade que este paradigma tradicional se sigue perpetuando con una gran resistencia al cambio. Ward (2004) añade que existe un conservadurismo inherente en la enseñanza instrumental y por esta razón es frecuente inhibir la innovación. Sus hallazgos empíricos muestran que todos los elementos asociados a la innovación son considerados de baja importancia por el profesorado instrumental. En esta línea, Metcalfe (1987), subraya que hay también una tendencia entre el profesorado de música instrumental a apartarse de los métodos tradicionales y ocuparse en desarrollar la creatividad y la imaginación.

En este sentido ha habido diferentes músicos-investigadores que han hecho una fusión entre tradición e innovación/progreso como método de enseñanza, entre los que destaca la figura de Neuhaus. En efecto, Neuhaus (1962) fue un adelantado a su tiempo usando a menudo métodos como la conducción y el modelado, y un repetido uso del lenguaje figurativo (Marquez y Méndiz, 2017). Atendía también a problemas educativos que hasta entonces se trataban muy poco en el mundo de la enseñanza del piano, sugiriendo respuestas y soluciones docentes que posteriormente han sido refrendadas por la actual pedagogía musical como Hallam (1998) y las formas de interacción de alumnado y profesorado. Entendía la pedagogía como un proceso de creación, afirmaba la influencia psicológica emocional y artística del profesorado sobre el alumnado, y ponía el acento en decidir diferentes enfoques de metodología en función de cada estudiante (Márquez y Méndiz, 2017).

Otras propuestas como la de Hallam y Creech (2011), consideran que lo ideal es mantener el equilibrio y que el aprendizaje se produzca con disfrute, es decir en un clima amable y donde el alumnado se sienta cómodo, proporcionando un ambiente propicio para aprender. En este mismo sentido Mills y Smith (2003) identifican este desafío al tratar de sentar las bases para una buena práctica y unos buenos hábitos intentando que toda la actividad educativa se desarrolle de forma que atraiga al alumnado a la implicación lo que desembocará en una enseñanza eficaz.

Otro referente para nuestro estudio es Parkinson (2016) y el objetivo de su investigación es ofrecer una ayuda al profesorado de guitarra que podría extenderse al de otros instrumentos. Intenta que los profesores y profesoras reflexionen críticamente sobre su práctica docente en el aula para que posteriormente puedan adoptar un compromiso en su

tarea docente en relación a su posicionamiento acerca de la presencia de tradición e innovación en su trabajo (Parkinson, 2016). En definitiva, este investigador pretende aportar herramientas al profesorado de instrumento para reflexionar sobre su práctica docente en relación a sus objetivos y valores.

Parkinson (2016) reflexiona a partir de su experiencia como profesor de guitarra sobre la forma más adecuada de equilibrar el progreso en el aprendizaje musical y el disfrute de cada estudiante. Subraya que, promover el disfrute frente a la técnica a la hora de aprender a tocar un instrumento, es su objetivo principal y para ello argumenta, por ejemplo, que muchos intérpretes de guitarra eléctrica no tienen demasiada cultura musical, y tampoco siguen unos estándares y normas establecidos pero, sin embargo, son capaces de componer su propia música, y también de improvisar, experimentar y disfrutar (Parkinson, 2016). Del mismo modo, Johansson (2002) presenta un estudio donde varios guitarristas de rock, provenientes de la enseñanza no formal, muestran su capacidad de disfrutar con sus progresiones de acordes y escalas, usándolas de modo que son capaces de interpretar aquellas piezas o temas musicales que son de su agrado y de su estilo musical. De modo que, sin provenir, de la enseñanza tradicional, se puede conseguir un grado de dominio técnico suficiente para interpretar todos aquellos temas musicales que quieren los discentes y a la vez disfrutando de ello.

Parkinson también sugiere que, si se pone demasiado empeño en el desarrollo de la técnica, el alumnado se puede desmotivar y aburrir. Por el contrario, si el profesorado se centra únicamente en el disfrute, el proceso puede paralizarse (Parkinson, 2016). En este sentido, ofrece un modelo que permite reflexionar sobre la práctica y decidir si se va a centrar en el desarrollo de la técnica o del disfrute, ya que observa que lo excesivo de uno puede ir en detrimento de otro.

El modelo que ofrece Parkinson presentando dos dicotomías, la primera, dominio y disfrute y la segunda, innovación tradición, resulta muy interesante, sobre todo porque no disponemos de un elevado número de investigaciones sobre las experiencias y las prácticas instrumentales del profesorado. Este modelo presentado en esas dos dicotomías surge de la deliberación sobre el trabajo y las reflexiones de 5 profesores de instrumento que recapacitan sobre sus prácticas de enseñanza en relación con la comprensión de sus objetivos y valores. Estas prácticas están diseñadas según Parkinson (2016) para provocar

un compromiso crítico en el profesorado que les haga priorizar a través de diferentes objetivos en valores como el dominio y el disfrute y la innovación y la tradición. Del mismo modo Parkinson (2016) analiza cuáles deben ser esos valores y esos objetivos y cual se debe priorizar para buscar un equilibrio entre ambos. Para ello describe cuales serían las características de cada uno de los cuatro elementos a destacar: dominio, disfrute, tradición e innovación y por consiguiente de las dos dicotomías dominio y disfrute por una lado y tradición e innovación por otro. En cualquiera de los casos y de los ejemplos se observa una gran flexibilidad entre dominio y disfrute y una gran variedad de perspectivas en ambas tendencias.

1) DOMINIO

1. Se otorga una gran importancia y peso a la técnica y a su dominio. De hecho, la base principal de la enseñanza del profesorado que lleva esta tendencia es primar la técnica por encima de todo a la hora de aprender a tocar un instrumento.
2. Se elige por parte del profesorado un repertorio adecuado para poder desarrollar la técnica que considera necesaria para su desarrollo como instrumentista. El alumnado no puede elegir las obras, de hecho, estas forman parte de los programas que durante siglos han estado presentes en los programas de los conservatorios, por lo que el alumnado desconoce de su existencia y no siente ningún tipo de gusto por las obras y estudios elegidas para su estudio.
3. Se considera de vital importancia la obligación de seguir normas y estándares clásicos que son la verdadera forma de llegar a conseguir una técnica desarrollada. Aunque en opinión de muchos profesores y cuando pueden existir ambas vertientes (dominio y disfrute) se intentan conciliar.
4. El dominio es el objetivo último de la enseñanza instrumental, máxime cuando el reto es poder llegar a ser un gran concertista y participar en concursos. En estos casos no hay duda de que debe primar el dominio técnico, lo cual no excluye un disfrute de la música.

2) DISFRUTE

1. El profesorado otorga la mayor importancia al disfrute incluso por encima de la técnica. El objetivo de Parkinson (2016) es fomentar ese disfrute al tocar un instrumento, ya que es lo que hace que su alumnado esté motivado y que sea capaz de divertirse de lo que se está haciendo.
2. Elección de un repertorio acorde a los gustos del alumnado y que posibilite desarrollar el disfrute. Parkinson (2016) cree que se debe intentar seleccionar un repertorio con el que, bajo su punto de vista, el alumnado vaya a disfrutar y anima por ello a aprender canciones que les guste escuchar. Hace más hincapié en el disfrute que en tocar progresiones y escalas, es decir, más que en la técnica y la maestría del instrumento. La técnica y sus diferentes elementos son sólo un medio para poder llegar a disfrutar tocando y por lo general se pueden incorporar a la interpretación de piezas en lugar de trabajar en estudios y técnicas de forma independiente. El valor de disfrutar al tocar un instrumento pasa por conocer una gran variedad de estilos utilizando diferentes habilidades. Algunos profesores incluso, consideran que a veces el jazz añade un buen equilibrio en un repertorio clásico.
3. Hay que conceder importancia a las necesidades que presenta el alumnado y ser capaz de identificarlas. De igual manera, la profesora debe ser capaz de valorar al alumnado entendiendo siempre sus intereses. Hay docentes que han recibido una educación muy diferente a la que prima el disfrute y, sin embargo, abogan por esta forma de entender la educación del instrumento.
4. El disfrute de la música es el objetivo prioritario y parte de la relación establecida entre profesorado y alumnado. Es interesante desarrollar un estilo de juego propio que refleje los intereses del alumnado, además de intentar desarrollar habilidades técnicas de una forma indirecta en lugar de prestar atención a los ejercicios técnicos. Los docentes animan a improvisar y componer si el alumnado muestra interés ya que el objetivo último es el placer y si el alumnado no disfruta no se entiende el estudio, del mismo modo si no hay disfrute no puede existir ni maestría ni continuidad en los estudios. Cuando pueden existir ambas vertientes (dominio

y disfrute) se intentan conciliar, sin embargo, cuando no es posible se decantan siempre por el disfrute.

3) TRADICIÓN

1. La tradición tiene un gran peso en las decisiones del profesorado que se decanta por esta opción.
2. Las obras elegidas para tocar por el profesorado forman parte de las programaciones de los conservatorios y este repertorio elegido está basado en la imitación y la repetición. Esto se produce de este modo porque consideran que los compositores clásicos han creado obras maestras y de un valor insuperable para educar y para interpretar y por esa razón hay que estudiarlas por su alto valor. A pesar de la imposición del repertorio tradicional algún docente usa como estrategia la elección de un repertorio que sirva de excusa para hablar además del compositor y de su época.
3. Este profesorado tiene el compromiso de cuidar y promocionar el patrimonio musical, por ello, y aunque se valora el disfrute a la hora de enseñar a tocar un instrumento se aprecia sobre todo que la enseñanza musical camine hacia la maestría a tiempo que se introduce en el alumnado diferentes aspectos musicales que sirven para guardar las tradiciones y el patrimonio. En este sentido consideran que es muy necesario contextualizar las obras que se estudian en la vida de los compositores para promover un sentido de la narrativa histórica.
4. El objetivo de la enseñanza del instrumento está centrado en el talento ya que, si el alumnado no camina hacia la maestría y a ser capaz de alcanzar cierto nivel no podrá encontrar un placer real, duradero y de disfrute. No puede haber talento si no hay una educación verdadera en la que se practique el trabajo encomendado.

4) INNOVACIÓN

1. Se concede gran relevancia a la innovación.
2. Se intenta usar un repertorio que ayude a que el alumnado pueda desarrollar la imaginación, la improvisación y la creación. Para conseguir este fin consideran que deben adaptar un repertorio adaptado y personalizado para cada alumno y alumna.
3. Dan importancia al hecho de seleccionar el repertorio de manera colaborativa con el alumnado. Algunos profesores han intentado desarrollar esta estrategia, que es muy diferente a la que recibieron en su formación basada sobre todo en la tradición, por ello y porque no tenían la opción de elegir nada se decantan por que su alumnado si pueda decidir y elegir las obras que quieren tocar. Rechazan todas las enseñanzas y experiencias negativas que recibieron al ser alumnos y huyen de ellas ahora que son docentes, tratando de buscar las buenas prácticas. Estas experiencias adquiridas en los años de estudio y que han tenido un impacto negativo dentro de su formación son un revulsivo para no volverlo a repetir. Se intenta elegir un repertorio que de una excusa para hablar del compositor y de su época, pero incorporando a los planes de estudios la música y los compositores más actuales.
4. El objetivo es descubrir los estilos adecuados al alumnado ya que este debe ser capaz de desarrollar sus potenciales para poder sentirse valorado y, por ello, hay que crear un repertorio a la altura de lo que el estudiante sea capaz de dar. Es importante dejar atrás la tradición y buscar la innovación ya que es muy positivo estar en constante reflexión e incorporando nuevas formas de enseñar, que se vayan acercando a lo que el alumnado desea, aunque no se debe descartar usar un método tradicional modernizándolo. Se valora por tanto la enseñanza innovadora ya que es capaz de enriquecer y mejorar la práctica tradicional, es por ello importante no usar enfoques tradicionales al enseñar la técnica y al buscar repertorio. Cualquier técnica nueva tratará de ser creativa incorporando la improvisación y la composición, abogando por una comprensión musical pluralista que proteja el conocimiento de la música tradicional y la música más actual. Aspectos como la tradición y la innovación están subordinados al disfrute

de los estudiantes y se considera que ni la tradición ni la innovación son fines en sí mismos ya que debieran concebirse como alternativas al cumplimiento del objetivo primordial de mantener la participación y el disfrute de los estudiantes de música. La tradición y la innovación tienen pros y contras y la preocupación es que un estudiante esté comprometido con la música y disfrutando de poder hacerla, por tanto, si los medios por los que ocurre es muy tradicional o completamente nuevo debiera ser lo mismo. Las ideas innovadoras son importantes porque pueden ser usadas de nuevo y compartidas con otros maestros y de esta manera, todo el conjunto de ideas disponibles se pueden desarrollar e incluso pueden ser mejoradas por otros profesionales.

Cuadro 6

Perfiles del profesorado basados en la propuesta de Parkinson (2016)

1 DOMINIO	2 DISFRUTE	3 TRADICIÓN	4 INNOVACIÓN
1.Importancia de la técnica	1.Importancia del disfrute	1.Importancia de la tradición	1.Importancia de la innovación
2.Repertorio para desarrollar la técnica	2.Repertorio para desarrollar el disfrute	2.Repertorio basado en imitación y repetición	2.Repertorio para desarrollar la imaginación, improvisación, creación
3.Importancia de seguir normas y estándares	3.Importancia de valorar al alumnado y sus necesidades	3.Compromiso de cuidar y promocionar el patrimonio musical	3.Seleccionar el repertorio de manera colaborativa con el alumnado
4.El dominio es el objetivo último de la enseñanza instrumental.	4.El disfrute de la música es el objetivo y parte de la relación entre profesorado y alumnado.	4.El objetivo está centrado en el talento.	4.El objetivo es descubrir los estilos adecuados al alumnado.

Fuente: Elaboración propia basada en Parkinson (2016).

En todos los casos que estudia Parkinson en su investigación se identifica una relación reflexiva entre maestría y disfrute, aunque la comprensión que cada profesor o profesora hace establece una relación diferente por lo que podrá su acento en aquello que crea conveniente para el bienestar del alumnado.

Para finalizar este punto se puede decir que en cualquiera de las diferentes ideas aportadas por cada autor que se han expuesto (Swanwick, 1991; Aróstegui, 2011; Parkinson, 2016) van a contribuir a la facilitación del propósito de realizar una descripción del estilo usado por cada docente (dentro de nuestra investigación), es decir de su perfil de educador o docente de música, para después determinar qué relación tiene con la motivación del alumnado. Es decir, se trata de reflexionar sobre determinados aspectos que el profesorado puede tener en cuenta en su desarrollo docente, en cuanto a sus objetivos y valores, para poder atender a las necesidades motivacionales del alumnado. Lo que en ningún caso se ha pretendido es hacer ni establecer una clasificación rígida del profesorado, ni cerrar conclusiones rigurosas acerca de uno u otro modelo de enseñanza instrumental ya que cada uno de los diferentes modelos, poniendo el énfasis en diferentes aspectos educativos, buscan como prioridad educar al alumnado en el estudio del instrumento. Mas adelante, en el próximo punto se podrán establecer los que se supone que pueden ser los más adecuados para favorecer la motivación del alumnado.

9. La motivación en la Educación Musical

9.1. Naturaleza de la motivación educativa

Podemos decir que existe una idea comúnmente aceptada al valorar la importancia del papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que es indispensable para favorecer dicho proceso. Por ello, podemos también afirmar que la motivación es una parte integral del aprendizaje, además de constituir una ayuda para el alumnado a la hora de intentar lograr sus propias metas personales (Tripliana, 2016).

No obstante, en el ámbito educativo debemos tener en cuenta también que hay dos aspectos relacionados con la motivación que influyen en la conducta, que son la curiosidad y el interés. Ambos tienen un efecto equivalente sobre dicha motivación ya que influyen en la conducta e impulsan la exploración, así como la manipulación y la adquisición de conocimientos. El profesorado puede influir directamente en su activación y desarrollo, ya que, si el ambiente que reina en el aula es flexible y relajado, ofreciendo al alumnado la oportunidad de explorar y manifestando actitudes de comprensión y tolerancia, es posible incitar el interés y la curiosidad, además de favorecer los procesos

intelectuales y creativos. Para mantener el espacio de relajación, el profesorado debe evitar las diferenciaciones según habilidades del alumnado (Sandene, 1997; Schmidt, 2005; citados en West, 2013) y ayudar a proporcionar resultados positivos con retroalimentación (Sandene, 1997), así como valorar en positivo el rendimiento (Bailey, 2006; Sandene, 1997, citados en West, 2013). Así mismo, debe involucrar al alumnado mediante tareas y actividades de aprendizaje (Maehr et al., 2002; West, 2013).

Pese al consenso acerca de la importancia de la motivación en el ámbito educativo, contamos con diferentes interpretaciones teóricas de esta que pueden agruparse en tres orientaciones: conductista, cognitiva y humanista (Madariaga, 1998), las cuales a su vez han dado lugar a varios tipos de modelos:

- A. Modelos organicistas: Se basan en la evolución humana destacando el papel del desarrollo. Parten de la idea de que el bebé empieza a manifestarse con unas necesidades primarias, pero en función de cada etapa evolutiva, irá mostrando otras nuevas e irá progresando en dirección a la autorrealización, a medida que se satisfacen dichas necesidades. En este sentido, la motivación supone un empuje en dirección al cambio, un impulso que puede nutrir los diferentes estados evolutivos de la persona.
- B. Modelos de carácter cognitivo: Los procesos mentales o pensamientos como concluyentes en la importancia del control consciente de la motivación, son el eje central sobre los que se asientan las teorías cognitivas de la motivación. En efecto, desde esta perspectiva la persona decide las metas que desea alcanzar interpretando racionalmente la realidad que le rodea. Entre estos planteamientos destaca el de Weiner (1986) que veremos con más detalle con posterioridad, pero en el campo educativo hay diferentes autores que han abordado el estudio de la importancia de los resultados por las posibles implicaciones que tienen en el alumnado (Ames, 1992; Urdan y Maerh, 1995; Urdan, 1997, Dweck, 2000).
- C. Modelo socio-cultural: A pesar de que Vigotsky (1934) no hizo contribuciones directas a la motivación, sus planteamientos se pueden aplicar a su estudio entendiendo que el desarrollo infantil está en constante movimiento y que, tanto la cultura como el entorno social del niño o niña, interactúan en todo momento. Por esta razón, para poder entender el aprendizaje infantil, no se puede aislar al niño o niña del contexto en el que vive ya que este influye en su evolución durante el transcurso de su aprendizaje.

D. Modelos contextualistas: Estos modelos consideran necesario abordar la experiencia social del sujeto, si bien contemplan también un marco genético, combinando así una perspectiva centrada en el aprendizaje, con una perspectiva centrada en el desarrollo. En este sentido, y en el campo educativo, es difícil que la educación sea efectiva si los conocimientos presentados al alumnado no contemplan sus necesidades, el clima social del aula y su entorno educativo.

En consecuencia, en relación a los modelos de motivación presentados, son muchas las definiciones que podemos encontrar relativas al término motivación. Así, Pardo y Alonso Tapia (1990) la relacionan con aquellos elementos cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción. Para Ryan y Deci (2000) por su parte, la motivación hace referencia a la energía, la dirección, la persistencia y la consecución de un resultado final, aspectos que conciernen tanto a la activación como a la intención. En esta misma línea, Valle et al. (2002) entienden que la motivación hace referencia a un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Mientras que, Weinberg y Gould (2003) consideran que la dirección de la motivación hace referencia a la causa o motivo que lleva a una persona a realizar una determinada actividad. Para finalizar, de acuerdo con Miralles y Cima (2014), la motivación hace referencia a algunas de las fuerzas que determinan la conducta humana, por lo que se trata de una elección consciente y voluntaria que realiza una persona cuando se dispone a actuar de una cierta manera.

Por tanto, motivar al estudiante consiste en suministrarle herramientas para que realice determinadas acciones y ponga todo su empeño, interés y voluntad en la obtención de un logro determinado. En un entorno escolar formal puede estar relacionado también con las calificaciones, la consecución de unos objetivos determinados, el aprendizaje de unos contenidos o la adquisición de ciertas competencias.

Dado que el aula se puede considerar como un espacio en el que tienen lugar diferentes interacciones entre profesorado y alumnado, cuando hablamos de motivación en educación, será importante tener también en cuenta estas interacciones que se producen en el contexto de la clase, además de los sentimientos y creencias del alumnado sobre su motivación y sobre esta base el comportamiento de los mismos. Igualmente, se puede señalar que el contexto de la clase condiciona los sentimientos sobre la motivación y a su

vez influencia todas las acciones que tienen lugar dentro del aula (Pintrich, 2006). En el ámbito musical, Austin (1990), Austin y Vispoel (1992) han investigado acerca de estos factores no escolares, tales como la influencia familiar, la de los pares, el entorno social, etc., y su posible relación, entre otros, con las posibilidades de desarrollo de las habilidades musicales.

Desde una perspectiva contextualista se entiende la motivación educativa como un proceso que dirige hacia el objetivo o meta de una acción (Pintrich y Schunk, 2006) teniendo en cuenta los aspectos culturales e individuales presentes en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva referida a la naturaleza de los conocimientos implícitos y las creencias, estas últimas son consideradas como un conjunto de experiencias que se van configurando de forma implícita y que actúan de modo latente. Será a partir de estas creencias que las personas organizan sus actuaciones ante determinadas situaciones. Es decir, construyen patrones motivacionales de actuación frente a determinadas situaciones que les exige el aprendizaje. Además, será necesario tener presente que el aprendizaje no es solo lo que se enseña y cómo se hace, porque también tienen influencia las propias interpretaciones subjetivas que el alumnado hace del proceso educativo (Pintrich, 2006).

9.2 Los modelos motivacionales

Los modelos motivacionales son estructuras teóricas con coherencia y utilidad para el entendimiento de la práctica educativa, que tratan de explicar la forma de afrontar las actividades escolares. Constituyen diferentes propuestas acerca de cómo se puede entender la motivación en la práctica educativa, basándose en alguno de los puntos de vista teóricos de la motivación ya descritos. Cada modelo motivacional se puede encuadrar principalmente en un punto de vista teórico, pero puede haber más de uno en el mismo planteamiento teórico.

9.2.1. Motivación intrínseca-extrínseca

Este planteamiento permite hacer una diferenciación de la motivación en educación en función del origen de aquello que moviliza dicha motivación, según sea interno o externo

a la persona. Es decir, permite hacer una diferencia entre las conductas motivadas sin recompensa exterior, con una motivación inherente a la propia satisfacción personal (motivación intrínseca), y aquellas que vienen establecidas por hechos o complacencias ajenas o externas a la propia persona (motivación extrínseca).

La motivación extrínseca introduce la perspectiva conductista en el estudio de la motivación, ya que este paradigma motivacional hace referencia a aquello que tiene su origen fuera de la persona. Se podría definir como las condiciones externas que activan, dirigen y mantienen la conducta siendo identificadas con los conceptos principales de recompensa, castigo e incentivo que se suelen aprender a base de experiencia. El objetivo para aprender se encuentra fuera de lo que se aprende y son sus consecuencias y no la propia actividad en sí.

En el ámbito escolar hay diferentes tipos de motivadores extrínsecos, entre los que destaca la utilización de la alabanza. Este tipo de práctica premia los comportamientos del alumnado que se quieren fortalecer y afianzar con cualquier elemento que la persona vaya a recibir con satisfacción: sonrisa, atención, reconocimiento, alabanza... En el caso de las alabanzas y elogios, deben ser claros y precisos y deben de producirse justo después de la acción que se quiere reforzar para que puedan llegar a ser eficaces (Burón, 1995). De acuerdo con Otis et al. (2005), al llegar a la adolescencia los estudiantes presentan una mayor motivación extrínseca y dirigen en mayor medida su interés hacia metas de desempeño cuyo objetivo fundamental es la obtención de una calificación satisfactoria y en menor medida a los aspectos referidos al aprendizaje.

Existen, además, para potenciar la motivación extrínseca, otras estrategias en las que se une la realización con éxito de un trabajo con la obtención de resultados que son valorados por el alumnado. En este caso, el conocimiento o las habilidades desarrolladas a través de una tarea, ofrecen al alumnado la posibilidad de satisfacer sus propias necesidades.

En definitiva, la motivación extrínseca tiene relación directa con la acción a realizar, en el sentido de que el tema o cuestión que se está estudiando en ese momento tiene interés para el alumnado. Es decir, la razón para esforzarse no está en lo que se va a aprender, sino en la medida en que se muestre intrínsecamente interesante para la persona (Pozo, 1996).

Por el contrario, cuando la motivación es intrínseca, está más ligada al aprendizaje por descubrimiento que es el que favorece los conflictos cognitivos. Según parece, si es el deseo de aprender es lo que mueve el aprendizaje, los efectos sobre los resultados obtenidos pueden ser más compactos y sólidos que cuando el aprendizaje se mueve por motivaciones externas (Alonso Tapia, 1992). En este sentido, Deci y Ryan (1985) argumentaron que, mantenemos la motivación intrínseca cuando nos sentimos competentes en el deseo de dominar o controlar nuestro entorno, autónomos en la necesidad de dominar nuestras acciones y relevantes en la necesidad de sentir que lo que estamos haciendo tiene una mayor implicación, más allá de lo inmediato.

La motivación intrínseca se puede manifestar de diferentes maneras: a) cuando se experimenta que se ha aprendido algo o que se ha conseguido perfeccionar y afianzar habilidades previas y se persigue aumentar la propia competencia. b) cuando se experimenta que la tarea que se está realizando se hace por un interés personal que, a su vez, resulta ser un hecho gratificante. c) cuando se experimenta la sensación de estar abstraído por la naturaleza de la tarea, sin aburrimiento ni ansiedad.

9.2.2 Motivación de logro

El planteamiento de McClelland (1961) y sobre todo Atkinson (1964), es que el triunfo o resultado muy satisfactorio con cierta dosis de realización, es la motivación principal para actuar. Esta motivación de logro supone que la persona desarrolla cierta tendencia al esfuerzo con idea de alcanzar el éxito, entendiendo este como algo que dependerá del entorno en el que tenga lugar, en nuestro caso concreto el escolar (Vázquez y Manassero, 1989, citado en Campayo y Cabedo, 2018).

Atkinson plantea además que esta tendencia a la búsqueda del logro viene atemperada por el hecho de que dicho logro es la consecuencia de un conflicto emocional entre la búsqueda del éxito y el miedo al fracaso (Covington, 2000). En este sentido, la motivación de logro se puede considerar como precursora de la perspectiva cognitiva, ya que la búsqueda de un equilibrio entre ambas tendencias del conflicto supone un cierto grado de elaboración cognitiva por parte de la persona.

En el caso concreto de las interrelaciones que establece el alumnado con el entorno

educativo hay algunos motivos que no se comportan como tales de forma innata, pero pueden llegar a comportarse como determinantes sustanciales de la conducta escolar. Entre ellos se podría citar la disposición de la persona a obtener el triunfo en situaciones de cierta competitividad, ya que esta práctica va sucedida siempre de reacciones emocionales positivas, consecuencia de la satisfacción por lograr una meta complicada para la que se ha preparado durante un tiempo. Es importante esa preparación para poder reaccionar de una forma ajustada, tanto ante el éxito como ante el fracaso, ya que durante todo el proceso educativo se tendrán que vivenciar ambas sensaciones y se tendrán que aceptar como parte del aprendizaje.

Basándose en este planteamiento, se han identificado posibles perfiles motivacionales dirigidos al aprendizaje y a la ejecución, dando lugar a dos posibles enfoques. De un lado, la propuesta de una orientación motivacional múltiple como la más favorable para el rendimiento académico dada la relación positiva entre metas de ejecución y de rendimiento por una parte y metas de aprendizaje y adopción de aprendizaje profundo por otra (Harackiewicz, Barron, Tauer y Elliot, 2002; Barron y Harackiewicz, 2000; citado en López, 2016). De otro lado, la propuesta que tiene en cuenta las consecuencias negativas sobre la ansiedad de las personas, según la cual una orientación múltiple no tendría ningún favor añadido sobre la orientación al aprendizaje, aun cuando las metas de ejecución pudieran tener consecuencias favorables sobre las calificaciones (Middleton y Midgley, 1997; Kaplan y Maehr, 1999; Kaplan y Middleton, 2002). Se pone así de manifiesto que la incidencia de la motivación en el desempeño de la actividad del alumnado es una cuestión compleja, acerca de la cual existen diferentes resultados para referirse a los mismos conceptos por el uso de la igualdad de términos para conceptualizaciones diferentes (Murphy y Alexander, 2000; Grant y Dweck, 2003).

De manera complementaria, Stipek (1984) estudió las condiciones cognitivas previas a la motivación de logro, dando importancia especial a los cambios de las expectativas de desempeño, las autopercepciones de capacidad o las percepciones de las causas de los resultados de logro. Su estudio muestra que el alumnado menor se centra tanto en la tarea como en la aceptación de los demás, mientras que a partir de los nueve o diez años, es más habitual preocuparse por preservar su propia imagen intentando quedar bien. En la adolescencia, el interés por la relevancia de lo que se estudia para el futuro personal se enfatiza. Para intentar explicar estos cambios en la motivación de logro, Stipek (1984)

profundiza en las “evaluaciones del desempeño” del profesorado que también cambian con el nivel de grado y en las respuestas que el alumnado ofrece ante la retroalimentación del profesorado.

9.2.3. Metas, atribución y autorregulación cognitiva

Estos tres enfoques tienen en común que ponen el acento en los procesos cognitivos o mentales para tratar de explicar la motivación de la persona, especialmente en el sentido de valorar la importancia del control consciente de dicha motivación. Es decir, además de la importancia de lo que se enseña y de cómo se enseña, también es importante para entender la motivación del estudiante la interpretación subjetiva que hace de su proceso de aprendizaje. En esa valoración subjetiva, destaca la que haga acerca de sus capacidades para tener éxito o para fracasar en el empeño, que no siempre coinciden con la realidad, porque pueden estar condicionadas por el entorno y especialmente por los adultos más significativos que le rodean (especialmente sus progenitores). Esta valoración se ha dado en llamar competencia percibida (Harter, 1981; Ghazali, 2005), la cual a su vez se complementa con la percepción de dificultad de la tarea que tenga.

En el enfoque de *metas*, el aprendizaje del alumnado va a depender de las metas que se proponga y de lo factibles que le parezcan, siendo más viables las que considere más asequibles; en este sentido, la motivación es aceptar la tarea en mayor o menor medida para llegar a conseguirla. Según este modelo explicativo, la profesora no debe esperar a que la motivación nazca por sí sola, sino que debe facilitarla fijando metas que se puedan entender fácilmente por el alumnado, con una dosis de realidad y que sean alcanzables porque su nivel de dificultad se ajusta a sus habilidades. En este caso, el rol del profesorado será ayudar a que el alumnado se marque unas metas realistas y evaluar su progreso (Rodríguez-Moneo y Rodríguez, 2000), ya que una meta que es realista y ajustada al nivel de habilidad del alumnado potenciará la motivación (Rodríguez-Moneo y Huertas, 2000). En este proceso de valoración de metas por parte del alumnado, el profesorado deberá tratar de presentar los contenidos de la forma más atractiva posible, sin olvidar que el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dweck y colaboradores (Elliott y Dweck, 1988; Dweck, 2000) han tratado de estudiar las estructuras motivacionales derivadas, concluyendo que las metas de la actividad dirigidas

al logro pueden ser metas de aprendizaje, cuando las personas tienen como objetivo conseguir nuevas destrezas o perfeccionar algo concreto en la ejecución de una tarea, y metas de ejecución o rendimiento, cuando las personas buscan evitar los juicios negativos y obtener los positivos acerca de su competencia (Dweck, 2000; Elliott y Dweck, 1983; Elliott y Dweck, 1988). En las metas de aprendizaje las personas tratan de desarrollar su habilidad y ser más competentes, mientras que en las metas de ejecución, tratan de demostrarse a sí mismos y/o los demás que son competentes y, de hecho, se muestran más preocupados en parecer competentes que realmente en serlo. En consecuencia, cuando no se hace necesario parecer competente, y la necesidad es serlo realmente, el alumnado tiende a elegir metas de aprendizaje seleccionando tareas en las que puede aprender, independientemente del riesgo de cometer errores o del resultado (Ames, 1992; Pintrich, 2000). En este sentido, McPherson y sus colaboradores han investigado acerca de la dificultad de la meta y sus implicaciones motivacionales (Austin et al., 2006), así como en lo referente a la relación entre nivel de motivación y dificultad de la meta (McPherson y O'Neill, 2002).

En el mismo sentido, Alonso Tapia (1992) sugiere de acuerdo con las pautas de afrontamiento de la actividad académica ligadas a la motivación tres tipos diferentes de patrones motivacionales:

- Motivación por aprender. Es el caso más ideal ya que el alumnado está motivado por el hecho de aprender.
- Motivación por conservar su autoestima delante de los demás. Es el caso intermedio en el que puede estar la mayor parte del alumnado que, sin estar demasiado motivados quieren tener un rendimiento académico bueno y mantener su posicionamiento social en el grupo.
- Carencia de motivación ante una tarea. Este es el peor escenario al que nos podemos enfrentar ya que el alumnado no está motivado y además no tiene interés por la tarea a realizar ya que ni siquiera cree que pueda llegar a resolverla. En este caso la preocupación principal será terminar la tarea cuanto antes sin importar si está mal o bien resuelta o si ha aprendido algo o no.

Estos tres tipos de patrones se presentan cuando se empieza una actividad, aunque lo normal es que los tres estén siempre presentes en mayor o menor medida y que entre ellos interaccionen según la situación.

En el enfoque de la *atribución* nos referimos principalmente al modelo de Weiner (1986). El fundamento básico de esta teoría es que las personas se motivan en función del tipo de razones a las que atribuyen el éxito o el fracaso de sus conductas, ya que algunas atribuciones son reforzantes de ese comportamiento y otras no. Es muy importante tener en cuenta que esas atribuciones que hagamos son subjetivas y no hay ninguna garantía de que sean ciertas, pero que, en cualquier caso, sí que son motivadoras de nuestras conductas o no.

Las causas más frecuentes que se perciben en una situación de logro son la habilidad (inteligencia, competencia, etc.) y el esfuerzo: los éxitos se suelen atribuir a la circunstancia de tener una alta habilidad y/o haberse esforzado y trabajado, y los fracasos a la falta de habilidad y/o a la falta de esfuerzo. Además, hay otras causas que se suelen utilizar y que tienen relación con la dificultad de la tarea, los demás (amistades, familia) y la suerte. La propuesta de Weiner (1986) permite agrupar todas estas razones de éxito o fracaso en función de tres dimensiones generales que él llama el locus de control o localización, estabilidad y capacidad de control por parte de la persona. Se podrían resumir así:

- 1. Localización.** Es una dimensión explicativa que hace referencia al tipo de localización, en la propia persona o fuera de ella. La localización interna plantea que las razones a las que atribuimos el éxito o fracaso de nuestras acciones se vinculan a nosotros mismos. Mientras que una localización externa atribuye las razones de dicho éxito/fracaso a sucesos, orígenes o personas externos a nosotros. El hecho de ser atribuciones relativas a nosotros o no, convierte esa atribución en algo que podemos cambiar o no poder hacerlo.
- 2. Estabilidad.** Esta dimensión se refiere a elementos estables o inestables, es decir a la duración en el tiempo de la explicación atribuida. Las atribuciones estables se consideran inmodificables porque tienen muy pocas opciones de cambiar, mientras que las inestables, podrían cambiarse porque son circunstanciales.
- 3. Capacidad de control.** Esta dimensión se refiere a la capacidad de la persona de poder controlar las razones a las que atribuye los acontecimientos, facilitando si es así su motivación para su realización posterior. Pueden describirse atribuciones de carácter controlable e incontrolable (Deci y Ryan, 1985); las controlables son aquellas que la persona puede transformar, y las incontrolables son aquellas que

no dependen de la persona por lo que no las puede cambiar (De la Torre y Godoy, 2002).

En función de estas tres dimensiones de análisis, podemos describir diferentes tipos de perfiles motivacionales, en función de los cuales se podría explicar cómo se va a seguir actuando en el futuro de una determinada manera u otra.

Así, tendríamos cuatro perfiles muy claramente definidos para favorecer la motivación a actuar o lo contrario:

- Atribuciones de éxito internas, estables y controlables que motivan a actuar.
- Atribuciones de éxito externas, inestables e incontrolables que no motivan nada.
- Atribuciones de fracaso internas, inestables y controlables que favorecen la motivación para volver a intentarlo.
- Atribuciones de fracaso externas, estables e incontrolables que no motivan nada.

El resto es una combinación de diferentes posibilidades que motivaran en mayor o menor grado a actuar según sus características.

De acuerdo con este planteamiento, en el contexto escolar es importante promover las atribuciones más motivadoras, con el fin de que se estimule y favorezca el aprendizaje, al tiempo que se desarrolla la capacidad de controlar los éxitos y fracasos.

9.2.4 Constructivismo y aprendizaje con sentido

Se puede ubicar este modelo constructivista y de aprendizaje con sentido, entre los que le atribuyen un papel significativo al contexto social; intenta ir más allá de una concepción individualista de la construcción de significado al tener en cuenta la relevancia del entorno, en lo que se refiere a las relaciones y las comunicaciones que se generan en él (Coll, 1988). En ese sentido, cuando la actividad constructiva es promovida por un buen clima de trabajo entre los estudiantes en el aula y, además, incluye una enseñanza mediadora del profesorado, todo ello conlleva un proceso de interacción en el que se facilita el proceso educativo (Escaño y Gil, 2001, 2008).

De esta forma, en función del tipo de interacción que tenga lugar en el aula, se generará un clima determinado que, a su vez, se relacionará directamente con un tipo de motivación (Madariaga, 1998). Podemos afirmar en ese sentido que, un tipo de interacción que aporte confianza para aprender y ofrezca la ayuda necesaria por parte del profesorado, favorecerá el autoconcepto de los estudiantes y como consecuencia su independencia en el proceso, dando lugar a una implicación más activa y significativa ya que tiene la sensación de que el profesorado está para ayudarle.

El constructivismo plantea que la persona construye conocimiento en base a una elaboración propia diaria consecuencia de la interacción entre factores cognoscitivos, sociales y afectivos del comportamiento. En ese sentido, el aprendizaje se origina cuando el alumnado que construye su propio conocimiento, establece un vínculo entre las nociones que va a aprender, dándoles un sentido y atractivo personal basado en la estructura de los conceptos que ya utiliza, unido a sus vivencias e intereses. Esto es, construye nuevos conocimientos en base a los que ha obtenido anteriormente (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1993). Finalmente, mediante la interacción y la actividad compartida, el profesorado ayuda al alumnado dando las ayudas y soportes necesarios en cada momento, con el fin de favorecer el traspaso de la responsabilidad del control del proceso al estudiante, haciendo que este se sienta cada vez más autónomo y por tanto más capaz de construir por sí mismo el conocimiento (Bruner, 1988).

9.2.5. Motivación situada

Se puede ubicar este modelo entre los que le atribuyen un papel principal al contexto social. El término motivación situada se utiliza para describir el ajuste de la motivación de la persona a los contextos y situaciones en los que actúa.

Escaño y Gil (2008) vinculan esta interacción, esta actividad conjunta, con la motivación del alumnado, entendida como expresión de la implicación del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, suscitada por el buen clima de trabajo de sus compañeros y compañeras y la enseñanza mediadora de la profesora y relacionada también con su propia historia personal. Esta interdependencia nos sitúa en la denominada motivación situada (Boekaerts et al., 2000; Pintrich y Schunck, 2006) que se centra en la relación entre los componentes cognitivo y motivacional de las variables sociales y

contextuales (Järvelä, 2001; Pintrich, 2003). Según este modelo, la motivación es parte del proceso integral de aprendizaje y está necesariamente en relación con el resto de variables que participan. Toma como base la idea de que el entorno influye en los fenómenos psicológicos complejos del aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006) y puede promover o limitar no sólo el desarrollo de la cognición, sino también la motivación e incluso las emociones, las actitudes y los comportamientos (Volet, 2001), así como su regulación afectiva, lo que deviene como esencial para conseguir los objetivos de aprendizaje (Järvenoja y Järvelä, 2005).

Además, es importante subrayar que cuando se contempla la motivación situada, se pone en valor la realización de tareas académicas desafiantes y significativas para poder impulsar los recursos cognitivos que el alumnado necesita para alcanzar metas personales y educacionales, fomentando así una orientación de la motivación hacia la consecución de metas de aprendizaje (Paoloni et al., 2005). Por tanto, es importante diseñar actividades que faciliten oportunidades para que el alumnado utilice sus recursos cognitivos y emocionales para lograr sus metas, no solo educacionales, sino también personales (Winne y Marx, 1989). Estas tareas, a su vez, se deberán apoyar en el aprendizaje colaborativo, (Hurme y Järvelä, 2005), a través de la metacognición, garantizando el equilibrio entre la producción grupal y la responsabilidad individual para fomentar la regulación y la motivación de todos los miembros del grupo (Järvelä et al., 2010). Por tanto, será importante observar la influencia de los agentes educativos, sus prácticas pedagógicas, las estrategias de mediación y las ayudas en consonancia con las necesidades del alumnado y el contexto en donde se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Para concluir, desde esta perspectiva se puede detectar cómo el carácter disposicional de la motivación está constituido por una parte interna de la persona y por otra dependiente del proceso educativo, constituyendo en muchas ocasiones una de sus consecuencias.

9.3. El constructivismo en educación y sus implicaciones motivacionales

Se podría decir que ha habido diferentes propuestas que se podrían encuadrar en el abanico del constructivismo, que han tratado de dar respuesta a puntos de vista teóricos constructivistas que se supeditan a la psicología del desarrollo (Martí, 1997; Coll, 2001). Las tres principales han sido:

- A.** Un constructivismo cognitivo que proviene de la psicología y la epistemología genética de Piaget.
- B.** Un constructivismo con orientación socio-cultural inspirado en los planteamientos de Vygotsky.
- C.** Un constructivismo unido al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología, que sitúa el conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards, 1997; Potter, 1998).

Pues bien, se puede identificar en los últimos años una línea de investigación psicoeducativa que muestra una tendencia integradora entre el constructivismo cognitivo y los constructivismos de corte social (Serrano y Pons, 2010). Como consecuencia, el constructivismo se ha convertido en la guía de muchos de los itinerarios de renovación educativa, entendiendo que el alumnado es el centro del proceso educativo y que, al ser considerado como una persona activa para la obtención del conocimiento, se atribuye mucha importancia a las actividades de construcción del conocimiento que son consecuencia de la influencia educativa, que a su vez se deriva de la interacción educativa entre todos los protagonistas en el aula (Coll, 2001; Cubero, 2005). Por ello, cuando nacieron las Escuelas de Música del País Vasco y en el contexto de la reforma del sistema educativo que planteaba la LOGSE, el constructivismo se estableció como el marco de referencia psicopedagógico básico para las prácticas educativas de este tipo de centros.

En este contexto, la interactividad entre profesorado y alumnado hace alusión a la articulación de las actuaciones de ambos alrededor de una actividad de aprendizaje. Esto implica que no se puede entender lo que hace el alumnado y como lleva a cabo sus aprendizajes, si al mismo tiempo no tenemos en cuenta lo que hace el profesorado y como lo hace (Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, 1995). Este planteamiento conlleva que la motivación está vinculada a la forma concreta de abordar la construcción del conocimiento en el aula y, por tanto, se ve influida por el contexto concreto de grupo en el que se da dicha construcción y por diferentes estímulos que están más allá de las condiciones objetivas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista la motivación también se relaciona con el modo en el que el alumnado aprecia estas situaciones. De esta forma, en cada situación intervienen diferentes componentes de tipo emocional personal, tales como la representación que el

alumnado se hace de ella, las expectativas que crea a su alrededor, su propio autoconcepto y todo aquello que consigue dar sentido o no a esa situación de aprendizaje en concreto (Felder y Brent, 2007). Al mismo tiempo, el alumnado construye significados sobre los contenidos de la enseñanza, así como representaciones de la situación didáctica y sobre sí mismos en las cuales pueden aparecer como personas competentes o todo lo contrario (Latorre, 2003). No obstante, puede suceder que para el resto de compañeros y compañeras y/o para el profesorado, sean vistos como personas que comparten sus objetivos ayudando a la realización de la tarea o, como rivales y posibles sancionadores.

9. 4. Motivación y Educación Musical

9.4.1. La motivación en la Educación Musical

La Educación Musical debe tener la finalidad de enseñar la habilidad para hacer sentir la música y que el alumnado pueda tener una relación activa con el hecho musical durante toda su vida (Cremades, 2008). Para ello, será fundamental la implicación del alumnado en el proceso de construcción del conocimiento, vinculada a su vez con la motivación del alumnado como expresión de su propia implicación y de un aprendizaje significativo (Madariaga y Arriaga, 2011); por ello, tiene mucha importancia el estudio de la motivación en Educación Musical.

La motivación es un proceso que tiene en cuenta los diferentes aspectos relacionados con la manera en la que el alumnado se sitúa e implica en las diferentes tareas del aprendizaje, del mismo modo que en la elección de sus metas (Austin y Vispoel, 1992). De hecho, la motivación se podría considerar como un punto de partida para una Educación Musical más completa, en la que tanto retos como metas e intereses del alumnado estén a la base de la adquisición de nuevos aprendizajes (Arévalo, 2010). Además, permite al alumnado comprender e involucrarse en el proceso de aprendizaje, lo cual enriquece y perfecciona la práctica educativa proporcionando un aprendizaje más particular y perdurable. Por ello, es un elemento principal en el mantenimiento del ritmo de trabajo, así como la constancia y el esfuerzo que se necesitan para el estudio de un instrumento musical (O'Neill y McPherson, 2002).

La investigación de la motivación en la Educación Musical se ha centrado principalmente en intentar comprender el mecanismo por el que se desarrolla en las personas el deseo de proseguir con el estudio de un instrumento musical y de qué forma se valora el aprendizaje de un instrumento, el porqué de los cambios a la hora de incidir y persistir en la intensidad que se manifiesta al lograr sus metas musicales y como evalúan y atribuyen su fracaso o éxito en diferentes contextos de logro (Hallam, 2002; O'Neill y McPherson, 2002; Hallam et al., 2016).

Desde los años 80 existe una tradición investigadora centrada en las condiciones externas que activan y mantienen la conducta, dando lugar a propuestas estratégicas desde el punto de vista educativo. En la Educación Musical, estas investigaciones se han centrado en el elemento de refuerzo, es decir, en la forma de premiar la conducta del alumnado que se quiere reforzar. Se han reconocido comportamientos diferentes y han desarrollado estrategias conductistas que tienen relación con el aumento de la motivación en el estudio de la música como la distancia física, el gesto, la expresión facial, el contacto visual así como el volumen y la modulación de la voz (Yarbrough y Price, 1989), algunos tipos de recompensas como chaquetas en bandas de música (Warrener, 1985) o premios para incentivar el aprendizaje de los estudiantes, principalmente por su colaboración o por sus actuaciones (Kennedy, 1984).

Por otro lado, estudios más relacionados directamente con la motivación intrínseca describen la importancia del papel del profesorado de instrumento en elementos como: a) mostrar los diferentes estilos musicales para conseguir una respuesta emocional positiva, b) hacerles coprotagonistas en las decisiones sobre los estilos y obras a interpretar o sobre si quieren tocar o no en público, c) adaptación de las obras al nivel de cada estudiante (Hallam, 1998).

En cualquier caso, la investigación de Renwick y McPherson (2009) confirma, al igual que otras anteriores, cómo elevados niveles de motivación interna pueden trabajar con elevados niveles de motivación externa y de este modo conseguir un alto nivel de excelencia en la interpretación musical, aunque subrayan que los motivos externos no son suficiente por sí solos. En este mismo sentido, Sloboda et al. (1996) examinaron la importancia del papel de la familia y del profesorado en la supervisión del estudio individual, así como la influencia del ambiente y aquellos medios que puedan ayudar a

descubrir experiencias emocionalmente positivas, que están relacionadas con un tipo de motivación más personal que es necesaria para la práctica del instrumento. No obstante, gran parte de los estudios de motivación relacionados con la Educación Musical han surgido de la teoría de la atribución. En efecto, en investigaciones llevadas a cabo por Asmus (1985) se ha encontrado que el discente de música atribuye el éxito y el fracaso en primer lugar al esfuerzo, la habilidad en segundo lugar, y a la dificultad de la tarea y la suerte en menor proporción, encontrando diferencias significativas en los centros estudiados en función del nivel socio-económico, locus de control y necesidad de logro. Posteriormente, Asmus (1986) realizó una investigación con alumnado de diferentes cursos, concluyendo que su atribución de éxito/fracaso variaba a medida que iban pasando los cursos, siendo cada vez más frecuente la atribución a dimensiones internas como la habilidad y en menor medida el esfuerzo. Posteriormente, hizo otro estudio para analizar las causas de la atribución del éxito en alumnado de coro de instituto y de instrumento, usando como categorías atribucionales el esfuerzo, habilidad musical, antecedentes musicales, interés por la música y ambiente de clase (Asmus, 1987). En esta ocasión, encontró que la mayoría atribuía el éxito a la habilidad musical y el esfuerzo; en concreto, el alumnado con más índice de motivación atribuía el éxito al esfuerzo y el de menor motivación, a la habilidad musical.

Austin (1990) por su parte, efectuó un estudio sobre las atribuciones del alumnado de banda en sexto grado, en el que obtuvo como resultado que dichas atribuciones fueron de mayor a menor: esfuerzo, habilidad, suerte y dificultad de la tarea. Posteriormente, en otra investigación con estudiantes de banda, Austin y Vispoel (1992) encontraron que, cuando la causa del fracaso es atribuida a la habilidad, los efectos son más negativos que cuando se atribuye a las estrategias empleadas.

Más recientemente, encontramos otros estudios como el de Campayo y Cabedo (2018) que parte de la teoría atribucional de Weimer y contempla la motivación y la emoción como dos variables que se influyen recíprocamente. Esta relación se basa en que los sentimientos son provocados por los pensamientos, creencias y causalidades (Weiner, 2014).

En lo que respecta a la perspectiva que relaciona la motivación con el tipo de interacción entre alumnado y profesorado en el aula, Campayo y Cabedo (2018) afirman que la

relación de confianza entre ambos aparece como un aspecto fundamental para favorecer la motivación del alumnado. Además, consideran que hay una mayor motivación del estudiante cuando este percibe que la profesora le apoya en su proceso de aprendizaje en la medida que le hace sentirse más capaz para realizar la tarea.

Precisamente la forma en que se relacionan profesorado y alumnado será fundamental para que este establezca su criterio de éxito o fracaso, además de incentivar su motivación y su persistencia en el estudio de la música (Arriaga y Madariaga, 2014; Campayo y Cabedo, 2018). Desde esta perspectiva, estrategias favorecedoras de la motivación del alumnado son ayudarle, reconocer su trabajo, animarle y ofrecerle confianza promoviendo una relación cercana, reconocer sus virtudes incluso para hablar de sus errores o también ofrecerle autonomía en la elección de contenido (Madariaga y Arriaga, 2011; Campayo y Cabedo, 2018). Aún va más lejos Arends (2007), sosteniendo que la motivación se relaciona de forma muy estrecha con el clima del aula resultante de la interacción entre profesorado y alumnado.

El enfoque de Evans (2015) basado en la teoría de la autodeterminación para abordar la motivación en la educación musical, conecta también con estas ideas. Sostiene que el aprendizaje de la música es más motivador en un entorno social que satisface tres necesidades psicológicas básicas: competencia, relación y autonomía. Demuestra que las experiencias de competencia y logro tienen una influencia motivadora, pero las de excesiva dificultad e incapacidad pueden frustrar la necesidad de competencia, lo que produce sentimientos de ineficacia. También subraya el papel de la relación cuando se inician los estudios de música, dado que, la seguridad de una relación cercana con el profesorado, puede proporcionar una base importante para centrarse posteriormente en la competencia y el dominio. En este sentido, será fundamental proporcionar calidez y fomentar la conexión con el otro para crear un ambiente que propicie la relación. Así mismo, Evans, McPherson y Davidson (2013, p. 609) encontraron referencias sobre las características del profesorado y su influencia en el disfrute del aprendizaje de la música, proporcionando ejemplos de casos de estudiantes que abandonaron los estudios musicales, porque la profesora se “enfada porque no estamos interpretando de acuerdo con su estándar”, porque “no estaba disfrutando la experiencia musical debido al director de banda”, o porque “mi maestra y yo no nos llevábamos bien. Simplemente, dejé de disfrutar”. Finalmente, Evans (2015), también sostiene que el profesorado de música

tradicionalmente no ha apoyado la autonomía del alumnado en sus prácticas docentes y que, especialmente en conservatorios, puede ser demasiado controlador y exigente.

Arriaga y Madariaga (2011, 2014), por su parte, también otorgan gran importancia a las pautas interactivas que se establecen entre profesorado y alumnado para entender la motivación, subrayando la importancia de que la tarea a realizar tenga sentido para el alumnado, de forma que puedan percibirla como atrayente, además de asequible, para facilitar que se impliquen en ella. En este sentido, más en concreto, diferentes investigaciones avalan que, si habitualmente el repertorio usado en el aula concuerda con las preferencias musicales del alumnado y si además el estilo musical se ajusta a sus gustos y expectativas musicales, el alumnado se siente más motivado, por lo que el repertorio juega un importante papel motivador y será un recurso a observar por el profesorado (Green, 2006; Renwick y McPherson 2009; Madariaga y Arriaga, 2011; Campayo y Cabedo, 2018). No obstante, tal y como apunta Asmus (1987) se debe tener en cuenta que, un estudio demasiado profundo de una pieza musical, aunque sea muy atractiva para el alumnado, puede reducir su carácter motivador.

Sin embargo, aunque durante muchos años ha sido habitual el rol de la profesora de instrumento como modelo y autoridad acerca de lo que debe saber un instrumentista y la forma que tiene que interpretar determinado repertorio (Burwell et al., 2003), hay estudios que demuestran que es necesario romper con este enfoque y explorar estilos de enseñanza más centrados en el alumnado. En este sentido, Macworth-Young (1990) subraya que la motivación de los estudiantes de piano puede aumentar si las clases están centradas en el alumnado, desarrollándose una mayor comunicación con el profesorado. Del mismo modo, McPhail (2010) también aboga, en relación con la motivación, por una enseñanza de la música más holística, en la que la interacción entre profesorado y alumnado esté dirigida a desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico. Tripiana (2016) subraya incluso que, establecer un clima afectivo y estimulante que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, es uno de los aspectos clave para mejorar la motivación.

En cualquier caso, parece haber un comportamiento diferenciado en lo referente a la motivación en el sentido de que, los estudiantes de música tradicional y popular afirman experimentar más placer al participar en actividades musicales que los de música clásica (De Bézenac y Swindells, 2009). También se han encontrado diferencias entre estudiantes

de guitarra con estudiantes de piano, en el sentido de que los de guitarra tenían más voluntad de tocar su instrumento y más autonomía que los de piano (MacIntyre y Potter, 2015); estas diferencias se atribuyeron al estilo formal y rígido de la enseñanza de piano, en comparación con el estilo más relajado y amigable o cercano de la enseñanza de la guitarra. En este sentido, Cain (2013) afirma que las necesidades del alumnado de instrumento son muy variadas, y es el profesorado quién debe identificar y dar respuesta a las mismas para reforzar su motivación.

9.4.2. Educación Instrumental en las Escuelas de Música

Como ya hemos analizado en el primer capítulo, uno de los objetivos principales a conseguir en las Escuelas de Música desde su origen, ha sido “el pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (BOE de 4 de octubre, 1990), en base a lo cual se elaboró y propuso que la actividad educativa debía basarse en el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

Además, se adoptó un modelo educativo constructivista que fue respaldado y adoptado prácticamente de forma unánime por la administración educativa, por considerar que era el más apropiado para este tipo de centros dada su especificidad educativa y consiguientemente motivacional. Nos referimos a que son centros que atienden a diferentes edades, a través de la práctica musical principalmente en grupo y con intereses musicales diferentes, tratando de favorecer una interacción de las Escuelas con el ámbito social circundante mediante la actividad pública de sus grupos musicales ([véase capítulo 1, apartado 5.2.](#))

En definitiva, la Educación Musical instrumental en las Escuelas de Música recoge la actividad educativa que se realiza al margen del sistema oficial establecido, con la finalidad de que la formación musical pueda llegar a todo tipo de alumnado, con intereses diferentes y a cualquier edad (Arriaga et al., 2019).

En este tipo de procesos educativos, la motivación juega un papel muy relevante, especialmente en un caso como el de la enseñanza de la guitarra que en estos centros educativos es una enseñanza no obligatoria y no conducente a ningún tipo de titulación. En efecto, en el aprendizaje de la guitarra el alumnado necesita mantener un ritmo de

trabajo, de esfuerzo y de constancia necesarios para avanzar en el estudio del instrumento (O'Neill y McPherson, 2002), todo lo cual está directamente relacionado con la motivación correspondiente. Nos preguntamos a continuación, cuáles pueden ser los elementos más relevantes que pueden repercutir en el aprendizaje de un instrumento y más específicamente en la motivación para continuar dicho aprendizaje.

En efecto, tal y como se ha apuntado en el apartado anterior, parece relevante para la motivación ofrecer la posibilidad de elegir unos contenidos y un repertorio que se puedan acercar a los gustos del estudiante (Green, 2006; Renwick y McPherson 2009; Madariaga y Arriaga, 2011; Campayo y Cabedo, 2018). Cuando el repertorio musical ofrecido en la Escuela no se acerca a lo que el alumnado espera, o no se adapta a sus conocimientos y experiencias musicales, la motivación es mucho menor (Froehlich, 2011). Asimismo, habrá que tener en cuenta que, el repertorio, siendo un elemento importante dentro de la programación de la educación instrumental de las Escuelas de Música, deberá abordarse en un sentido amplio y brindar oportunidades al alumnado para que conozca diferentes estilos musicales. Por ello, y partiendo desde lo más cercano, es importante abrirse a obras de diferentes estilos, épocas y culturas:

[...] para que puedan adquirir la necesaria habilidad instrumental y capacidad de improvisación y una sensibilidad estilística para el jazz, el rock y la música pop, y como extensión natural de esta posición para la música de Asia y de otras regiones del mundo. La educación musical empieza así a tener relevancia para los alumnos del siglo XXI.

(Swanwick, 1991, p. 63; citado en Arriaga, 2008).

Otro aspecto significativo dentro de la Educación Musical que, dependiendo de la forma en que sea abordado, puede repercutir en el aprendizaje del instrumento y en la motivación para continuar con el mismo, es la técnica instrumental. No parece pedagógicamente correcto, hablar de que existe una sola técnica, es decir el modo en el que se aborda técnicamente el aprendizaje del instrumento, porque esto llevaría a pensar que la misma técnica se puede destinar a cualquier estudiante y en cualquiera de los casos, omitiendo las diferencias individuales existentes (Jorquera, 2002; Green, 2006). Nos referimos en concreto a las características físicas individuales, el espacio de cada cuerpo, el tamaño de las manos, de los brazos etc., además de otros condicionantes propios de

cada persona, que no nos permiten hablar de una misma técnica para cada persona, ya que aquellos que se salgan del estándar ideal estarían condenados a tener dificultades. Es por ello que, aceptando que no existe una sola técnica ideal y que hay una necesidad de adaptarse a cada persona, las dificultades que existen al tocar una pieza no resultan ser iguales para cada persona (Jorquera, 2002). Se trata de facilitar que el alumnado desarrolle técnicas y habilidades para su práctica instrumental, favoreciendo el desarrollo de creencias positivas sobre su propia capacidad, a la vez que un sentimiento de autonomía, competencia y autoeficacia que influyen de manera positiva en la motivación (Pajares, 2002). En esta línea, Hallam et al. (2016) subrayan la relación entre la motivación y el desarrollo de una identidad musical, sobre todo por el valor social que se otorga en ocasiones a saber interpretar un instrumento, y también entre la motivación y la confianza en las habilidades musicales personales, además de la importancia del apoyo y la afirmación social, en particular de las familias y del profesorado.

Así mismo, la profesora debe contar con habilidades y recursos que le permitan propiciar en el alumnado capacidades tales como la autonomía, el pensamiento crítico y la autorregulación que favorezcan las capacidades del estudiante y así reconociendo su trabajo, poder estimular su motivación (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2008; McPhail, 2010; Madariaga y Arriaga, 2011; Campayo y Cabedo, 2018). Incluso, algunos investigadores consideran que es necesario fomentar la *autonomía* del aprendizaje en el alumnado, para que este sea capaz de crear sus propias herramientas de trabajo, intentando usar todos los medios que estén a su alcance para conseguir valerse por sí mismos frente a los problemas que vayan surgiendo (Bowman, 2009).

Otro elemento importante es el trabajo en grupo que, desarrollado en determinadas condiciones, estimula el interés y el esfuerzo del alumnado, razón por la que tiene efectos muy positivos en el aprendizaje y en la motivación (Alonso Tapia, 1992, 1997; Coll y Colomina, 1990). Subrayamos en esta línea las aportaciones de Coll y Colomina (1990), quienes afirman que las actividades que más incitan a la motivación son tareas abiertas, es decir aquellas, en las que el alumnado puede participar de diferentes formas. De ahí la importancia de incentivar en las Escuelas de Música la interpretación grupal, siempre que sea posible.

En definitiva, hay diferentes elementos y estrategias que concurren dentro del proceso de

enseñanza aprendizaje en el aula de guitarra y en el entorno de la interacción de alumnado y profesorado que ayudan a fortalecer y consolidar la motivación. Se destaca la importancia de la figura y la labor del profesorado. La formación instrumental en las Escuelas de Música, como sucede en general en el aprendizaje de instrumento, se articula en torno a clases individuales donde, a menudo se llegan a establecer relaciones más estrechas. Cuando esto sucede, el tipo de relación que la profesora mantenga con sus estudiantes puede ser de gran influencia tanto en lo referente a su aprovechamiento en clase, como en el plano afectivo del estudiante (Santos, 2002) y, por lo tanto, en su motivación. De aquí la necesidad de que el profesorado tenga los recursos necesarios para hacer frente de la manera más apropiada posible a las necesidades del alumnado (Cain, 2013), lo cual ayudará a generar un clima de confianza. Será importante la variedad de actividades y de recursos educativos (Aróstegui, 2000), experimentar con distintas propuestas metodológicas (Torrado, 2003), con diferentes formas de organizar las clases y de presentar las tareas, por parte del profesorado. Esto depende esencialmente de la filosofía del profesorado sobre la educación musical, así como del rol adquirido a la hora de presentar y desarrollar las tareas con el alumnado (García-Retamero, 2010; Madariaga y Arriaga, 2011).

En relación a la forma de actuación del profesorado, Pozo et al. (2008), Bautista y Torrado (2008) consideran que la forma tradicional de enseñar música, de carácter transmisivo, genera estudiantes con estrategias repetitivas e imitativas. En cambio, las metodologías de enseñanza basadas en planteamientos teóricos más complejos de corte constructivista, producirán mejoras en el aprendizaje que no sólo repercutirán en una mayor motivación, sino que ayudarán a otorgar sentido y significado artístico a la interpretación musical desde el inicio de los estudios del instrumento. Además, permitirán atender a la diversidad de los estudiantes, para conseguir que cada uno aprenda en la medida de sus posibilidades, en su zona de desarrollo próximo en términos de Vigotsk (1934). Por tanto, siguiendo bajo el prisma del paradigma constructivista, debemos resaltar que el profesorado debe tratar de identificar problemas y gestionar soluciones para lo que necesita poner al alcance del alumnado diferentes estrategias, para que se construya un aprendizaje “significativo, interactivo y dinámico” (Coll, 2001).

Madariaga y Arriaga (2011), han estudiado en Educación Primaria algunas de las posibles formas de actuación del profesorado que se relacionan con un índice mayor o menor de

motivación para el aprendizaje de la música, por parte del alumnado. Estas formas de actuación consisten en: presentar las actividades personalmente y relacionarlas con algo que el alumnado ha aprendido anteriormente; presentar los contenidos de forma secuenciada; sugerir señales para una buena realización; respetar el ritmo de cada aprendiz; ofrecer retroalimentación; animar a todo el alumnado; tratar de disminuir la ansiedad y acercarse individualmente a cada estudiante ofreciendo su ayuda (Madariaga y Arriaga, 2011). En todo caso, el alumnado parece estar más motivado si participa en actividades prácticas que supongan iniciativa, movimiento y actuación por su parte (Aróstegui, 2000). Así mismo, la tarea realizada debe ajustarse a las posibilidades del alumnado con presentación de tareas atractivas y variadas, ofreciéndole la oportunidad de implicarse en su realización de un modo activo (González-Fernández, 2005).

Por último, no debemos olvidar la influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación y los cambios que han generado en la forma de aprender. De hecho, han pasado a convertirse en un instrumento educativo de primer orden, que además suelen despertar un enorme interés para la mayoría de los estudiantes, convirtiéndose en una importante fuente de motivación. Su impacto, no obstante, radica en el modelo educativo que está detrás de su utilización. Debemos de ser conscientes de que, si las nuevas tecnologías están al servicio de un modelo pedagógico centrado en la profesora y el aprendizaje, será concebido, de nuevo, como una reproducción mecánica de la información y estaremos repitiendo modelos obsoletos y pocas veces motivadores. En cambio, si están en consonancia con un modelo más flexible, más orientado hacia el estudiante y su aprendizaje, y éste concebido como un proceso de construcción de significado, será mayor su influencia en la motivación (Valle et al., 2006).

10. Síntesis del Capítulo II

En el momento actual las artes y las ciencias tienden a usar un lenguaje que sea más cercano al presente, por lo que la idea que gran parte del profesorado de música tiene ahora de su asignatura ha cambiado acercándose a aquello que demanda la población, pudiendo encontrar así dos modelos de enseñanza: el tradicional y el innovador.

El tradicional, en el que la enseñanza se produce por imitación y las oportunidades del alumnado para intervenir sobre su propio proceso son limitadas y, en contraposición, una corriente de pensamiento educativo que acentúa la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Mota, 1998; Díaz, 2014; Fernández y Jorquera, 2017) y que es el llamado innovador.

A pesar de que el modelo tradicional está siendo cuestionado, se puede constatar, que esta forma tradicional de entender la educación sigue formando parte de la cultura profesional del profesorado de música de forma general (Duque y Jorquera, 2013), aunque ya existen estudios que cuestionan y ven la necesidad de revisar este modelo buscando centrarse más en el alumnado (Bransford, Brown y Cocking, 2000; Bautista et al., 2006; Robinson, 2012; Carbonero et al., 2016).

Este nuevo modelo de profesorado debe ayudar al disfrute de la música (Creech y Hallam, 2011) y a crear un buen clima de aula lo que hará aumentar la motivación en el alumnado Vaello Orts (2011). Debido al carácter particular de las clases de instrumento en las Escuelas de Música ha imperado un fuerte individualismo que, unido a las carencias en la formación del docente, origina que este siga enseñando bajo sus propias teorías e ideas. De este modo muchas de las clases son un monólogo de la profesora sin existir un espacio para que el alumnado intervenga.

Según algunas investigaciones relacionadas con la interacción profesorado-alumnado parece demostrado que cuando el profesorado intenta generar calidez, cercanía y comunicación en la relación, el alumnado se siente más cómodo (Pianta, 1999; Green, 2006; Leung y McPherson, 2011; Madariaga y Arriaga, 2011). Así, las diferentes formas de entender la Educación Musical, están directamente relacionadas con la interacción del alumnado y profesorado dentro del aula. En este sentido, las Teorías Constructivistas, que se impulsaron desde la LOGSE parten de la figura del discente como elemento activo en los procesos que se ponen en marcha en el aprendizaje (Coll, 2001). Así algunos expertos, ofrecen guías para ayudar a entender y clasificar los diferentes modelos de profesorado en la práctica educativa musical, principalmente instrumental.

A continuación, se citan 3 investigadores que definen y dan una clasificación de cuáles pueden ser los posibles perfiles del profesorado de música. En primer lugar, la propuesta

de Swanwick que, hace referencia a la educación musical de una forma global en contextos de educación primaria y secundaria, o en contextos de educación musical especializada. Swanwick (1991; 2008) alega que la filosofía sobre la educación del profesorado conduce a diferentes formas de organizar las clases de música que se pueden constituir alrededor de “tres bases lógicas competitivas”: la teoría tradicional, centrada en la materia, la teoría progresista centrada en el niño y la teoría multicultural, centrada en las manifestaciones culturales. A continuación, en segundo y tercer lugar nos hemos fijado en estudios que se han fijado en la enseñanza instrumental, objeto de nuestra investigación.

En el segundo lugar podemos encontrar tres enfoques curriculares de la Educación Musical de Aróstegui (2011) que en la práctica se convierten en dos: un primero denominado técnico-práctico en el que la educación es un camino dirigido a la obtención de un producto, y un segundo llamado práctico crítico que hace que el proceso de convierta en un fin en sí mismo.

Un tercer estudio es el de Parkinson con su dicotomía tradición-innovación. Por un lado, el paradigma tradicional se sigue perpetuando con una gran resistencia al cambio por parte del profesorado (Ward, 2004), aunque por otro, Metcalfe (1987), subraya que hay una tendencia entre cierto profesorado instrumental a apartarse de los métodos tradicionales y ocuparse en desarrollar la creatividad y la imaginación. En este sentido ha habido diferentes músicos-investigadores que han hecho una fusión entre tradición e innovación/progreso como método de enseñanza, como las propuestas por: Neuhaus, Hallam y Creech y Parkinson.

El objetivo de la investigación de Parkinson (2016) es ofrecer una ayuda al profesorado de guitarra y otros instrumentos para que reflexionen críticamente sobre su práctica docente y así poder adoptar un compromiso en su tarea con respecto a su posicionamiento acerca de la presencia de tradición e innovación en su trabajo (Parkinson, 2016).

Parkinson (2016) reflexiona a partir de su experiencia como docente de guitarra sobre la forma más adecuada de equilibrar el progreso en el aprendizaje musical y el disfrute de cada estudiante. Por ello ofrece un modelo que permite reflexionar sobre la práctica y decidir si se va a centrar en el desarrollo de la técnica o del disfrute, ya que observa que

lo excesivo de uno puede ir en detrimento de otro. En este modelo se presentan dos dicotomías, la primera, dominio y disfrute y la segunda, innovación y tradición, ambas diseñadas para provocar un compromiso crítico en el profesorado que les haga priorizar en valores como el dominio y el disfrute o la innovación y la tradición.

Para ello describe cuales serían las características de cada uno de los cuatro elementos a destacar: dominio, disfrute, tradición e innovación y por consiguiente de las dos dicotomías dominio y disfrute por una lado y tradición e innovación por otro.

1) Dominio. Se otorga una gran importancia y peso a la técnica y a su dominio como objetivo final., buscando un repertorio adecuado y siguiendo normas y estándares clásicos.

2) Disfrute. El profesorado otorga el máximo de importancia al disfrute incluso por encima de la técnica, adaptando el repertorio a los gustos y necesidades del alumnado.

3) Tradición. La tradición tiene un gran peso en las decisiones del profesorado, usando el repertorio de los programas de los conservatorios, para conservar el patrimonio musical y llevar al alumnado por el camino de la maestría.

4) Innovación. Se concede gran relevancia a la innovación usando un repertorio, seleccionado junto al alumnado, que ayude a que este pueda desarrollar la imaginación, la improvisación y la creación buscando el estilo adecuado del alumnado.

A pesar de la aceptación general sobre la importancia de la motivación en la educación hay diferentes interpretaciones teóricas que pueden agruparse en tres orientaciones: conductista, cognitiva y humanista (Madariaga, 1998), las cuales a su vez han dado lugar a varios tipos de modelos: Organicista (la motivación puede ayudar a alimentar los diferentes estados evolutivos); carácter cognitivo (el eje central son los pensamientos como concluyentes en la importancia del control consciente de la motivación); modelo sociocultural (Vigotsky expresa que no se puede aislar al niño o niña del contexto en el que vive ya que este influye en su evolución durante el transcurso de su aprendizaje); contextualistas (combinan una perspectiva centrada en el aprendizaje y otra en el desarrollo).

Motivar al estudiante consiste en darle herramientas para que ponga su empeño en la obtención de un logro concreto, teniendo en cuenta en el aula las interacciones entre profesorado y alumnado y los sentimientos y creencias del alumnado sobre su motivación.

Así los modelos motivacionales son propuestas acerca de cómo se puede entender la motivación en la práctica educativa, encuadrando cada modelo principalmente en un punto de vista teórico.

Motivación intrínseca-extrínseca.

Este planteamiento permite hacer una diferencia entre las conductas con una motivación inherente a la propia satisfacción personal (motivación intrínseca), y aquellas que vienen establecidas por hechos ajenos o externos a la propia persona (motivación extrínseca).

Motivación de logro.

Esta motivación supone que la persona desarrolla cierta tendencia al esfuerzo con idea de alcanzar el éxito, entendiendo este como algo que dependerá del entorno en el que tenga lugar (Vázquez y Manassero, 1989, citado en Campayo y Cabedo, 2018).

Metas, atribución y autorregulación cognitiva.

Estos tres enfoques ponen el acento en los procesos cognitivos para tratar de explicar la motivación de la persona. Además de la importancia de qué y cómo se enseña, también es significativo para entender la motivación del estudiante la interpretación subjetiva que hace de su proceso de aprendizaje.

En el enfoque de metas, el aprendizaje del alumnado va a depender de las metas que se proponga y de lo factibles que le parezcan, siendo más viables las que considere más asequibles.

En el enfoque de la atribución el fundamento básico es que las personas se motivan en función del tipo de razones a las que atribuyen el éxito o el fracaso de sus conductas.

Constructivismo y aprendizaje con sentido.

Se puede ubicar este modelo entre los que le atribuyen un papel significativo al contexto social. Aquí el profesorado ayuda al alumnado con el fin de favorecer el traspaso de la

responsabilidad del control del proceso al estudiante, haciendo que este se sienta cada vez más autónomo y más capaz de construir por sí mismo el conocimiento (Bruner, 1988).

Motivación situada.

El término motivación situada se utiliza para describir el ajuste de la motivación de la persona a los contextos y situaciones en los que actúa. Desde esta perspectiva se puede detectar cómo el carácter disposicional de la motivación está constituido por una parte interna de la persona y por otra dependiente del proceso educativo, constituyendo en muchas ocasiones una de sus consecuencias.

El constructivismo en educación y sus implicaciones motivacionales.

Existen diferentes propuestas que se podrían enmarcar en el abanico del constructivismo siendo las tres principales:

- A. Un constructivismo cognitivo que proviene de la psicología y la epistemología genética de Piaget.
- B. Un constructivismo con orientación socio-cultural inspirado en los planteamientos de Vygotsky.
- C. Un constructivismo unido al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología, que sitúa el conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards, 1997; Potter, 1998).

La tendencia integradora entre constructivismo cognitivo y los constructivismos de corte social, ha convertido al constructivismo en la guía de muchos de los itinerarios de renovación educativa, siendo el alumnado el centro del proceso educativo. Por ello, cuando nacen las Escuelas de Música del País Vasco y en el contexto de la reforma del sistema educativo que planteaba la LOGSE, el constructivismo se estableció como el marco de referencia psicopedagógico básico para las prácticas educativas de este tipo de centros.

La motivación en la Educación Musical.

La investigación de la motivación en la Educación Musical se ha centrado principalmente en intentar comprender el mecanismo por el que se desarrolla en las personas el deseo de proseguir con el estudio de un instrumento musical y de qué forma se valora el aprendizaje de un instrumento, el porqué de los cambios a la hora de incidir y persistir en la intensidad que se manifiesta al lograr sus metas musicales y como evalúan y atribuyen

su fracaso o éxito en diferentes contextos de logro (Hallam, 2002; O'Neill y McPherson, 2002; Hallam et al., 2016).

Gran parte de los estudios de motivación relacionados con la Educación Musical han surgido de la teoría de la atribución como los llevados a cabo por Asmus (1985) que analizando las causas de la atribución del éxito encontró que, la mayoría atribuía este a la habilidad musical y el esfuerzo. Por su parte, Austin y Vispoel (1992) encontraron que, cuando la causa del fracaso es atribuida a la habilidad, los efectos son más negativos que cuando se atribuye a las estrategias empleadas.

Más recientemente, estudios como el de Campayo y Cabedo (2018) contemplan la motivación y la emoción como dos variables que se influyen recíprocamente. Así mismo afirman que la relación de confianza entre profesorado y alumnado aparece como un aspecto fundamental para favorecer la motivación del alumnado.

McPhail (2010) apoya una enseñanza de la música más holística, en la que la interacción entre profesorado y alumnado esté dirigida a desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico. Tripiana (2016) subraya incluso que, establecer un clima afectivo y estimulante que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, es uno de los aspectos clave para mejorar la motivación.

Parece haber un comportamiento diferenciado, también, entre los estudiantes de música tradicional y popular, ya que afirman experimentar más placer al participar en actividades musicales que los de música clásica (De Bézenac y Swindells, 2009). Así mismo se han encontrado diferencias entre estudiantes de guitarra con más voluntad de tocar su instrumento y más autonomía que estudiantes de piano, (MacIntyre y Potter, 2015). Estas diferencias se atribuyeron al estilo formal y rígido de la enseñanza de piano, en comparación con el estilo más relajado y amigable o cercano de la enseñanza de la guitarra.

Educación Instrumental en las Escuelas de Música.

Algunos de los elementos más relevantes que pueden repercutir en el aprendizaje de un instrumento y en la motivación para continuar dicho aprendizaje podrían ser: ofrecer la posibilidad de elegir unos contenidos y un repertorio que se puedan acercar a los gustos

del estudiante (Green, 2006; Renwick y McPherson 2009; Madariaga y Arriaga, 2011; Campayo y Cabedo, 2018). Abordar de forma correcta la técnica del instrumento adaptándose a cada persona de forma individual (Jorquera, 2002); apoyo de las familias (Hallam et al. 2016); propiciar en el alumnado capacidades como la autonomía, el pensamiento crítico y la autorregulación para poder estimular su motivación (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2008; McPhail, 2010; Madariaga y Arriaga, 2011; Campayo y Cabedo, 2018).

Así mismo se destaca la importancia de la figura y la labor del profesorado ya que la formación instrumental en las Escuelas de Música, se articula en torno a clases individuales donde, a menudo se llegan a establecer relaciones más estrechas. De aquí la necesidad de que el profesorado tenga los recursos necesarios para hacer frente de la manera más apropiada posible a las necesidades del alumnado (Cain, 2013). Esto depende esencialmente de la filosofía del profesorado sobre la Educación Musical, así como del rol adquirido a la hora de presentar y desarrollar las tareas con el alumnado (García, 2010; Madariaga y Arriaga, 2011).

En relación a la forma de actuación del profesorado, Pozo et al. (2008) consideran que la forma tradicional de enseñar música, de carácter transmisivo, genera estudiantes con estrategias repetitivas e imitativas. En cambio, las metodologías de enseñanza basadas en planteamientos teóricos más complejos de corte constructivista, producirán mejoras en el aprendizaje que no sólo repercutirán en una mayor motivación, sino que ayudarán a otorgar sentido y significado artístico a la interpretación musical desde el inicio de los estudios del instrumento.

Por último, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación han pasado a convertirse en un instrumento educativo de primer orden, convirtiéndose en una importante fuente de motivación.

II PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

11. Introducción a la parte empírica

En los primeros capítulos de este trabajo han sido consideradas una serie de contribuciones que tienen relación directa o indirectamente con el diseño empírico que se presenta a continuación.

En la primera parte se ha puesto de manifiesto cuál es la situación de la enseñanza de la guitarra en las Escuelas de Música de Bizkaia, así como de la importancia no solo en la formación integral del individuo sino en las consecuencias positivas derivadas de la oportunidad que se brinda al aficionado de ser protagonista de su propia actividad musical.

Se ha hecho hincapié en los objetivos de las Escuelas de Música que no están dirigidos a la profesionalización, sino a proporcionar unos conocimientos básicos de música y de guitarra para ayudar al desarrollo global, cognitivo, afectivo y social de la persona y a establecer y desarrollar las bases del desarrollo de capacidades más específicas. Es decir, la enseñanza de la guitarra en las Escuelas de Música propone ofrecer al alumnado diferentes oportunidades y medios para acercarse y establecer una relación de disfrute con la guitarra.

En las propuestas educativas surgidas en la segunda mitad del siglo XX se puede comprobar una evolución y renovación que pone el papel activo del alumnado como elemento principal, del mismo modo otorga importancia a la aplicación de principios pedagógicos y psicológicos dentro de la Educación Musical. En esta línea se advierte un aumento de las actividades que tienen relación con la exploración y la creatividad, lo cual, y según muchos estudios, tiene relación directa con la motivación para el aprendizaje de la música. Como consecuencia de esto, se han podido distinguir diferentes tipos de profesorado y su posible relación con la motivación.

Se ha hecho una reflexión sobre el hecho de la necesidad de motivar al alumnado para que pueda expresarse a través de la música por lo que el repertorio y los materiales musicales usados, así como la aplicación de las TIC serán de vital importancia.

Así mismo es importante dirigir el estudio a una orientación constructivista del proceso

de enseñanza-aprendizaje que incida, de una parte, en la participación activa del alumnado y, por otra, la interacción entre profesorado y alumnado. De este modo, una visión completa de la motivación sugiere la necesidad de integrar los diferentes niveles cognitivo, afectivo y relacional en una visión global de la persona que se involucra en el proceso educativo.

Para intentar responder a todas estas cuestiones, hemos diseñado una metodología de investigación mixta que sea una combinación de procedimientos de recogida de datos, consistentes en la aplicación de cuestionarios al alumnado, y también un acercamiento en profundidad, a través de la realización de entrevistas, al profesorado y de observación de las clases, para lo cual recurriremos a la grabación en audio de las clases de guitarra.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

ÍNDICE DEL CAPITULO III

Punto I: Metodología.....	151
12. Introducción.....	151
13.Planteamiento de la investigación	153
14. Diseño de la investigación.....	154
14.1. Objetivos de la investigación	154
14.2. Hipótesis.....	154
14.3. Participantes.....	156
14.3.1. Escuelas de Música	156
14.3.2. Profesorado.....	157
14.3.3. Alumnado.....	158
14.4. Variables e instrumentos de medida y de recogida de datos.....	161
14.4.1. Variables e instrumentos de medida	161
14.4.2. Análisis de los aspectos metodológicos: técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	162
15. Procedimiento de la investigación	169
16. Análisis de datos.....	173
16.1. Análisis de los datos cualitativos y cuantitativos.....	173
16.1.1 Análisis cualitativo.....	173
16.1.2. Análisis cuantitativo	176
16.2. Cuestiones ético-metodológicas.....	177
 Punto II: Presentación de los resultados	 179
17. Introducción	179
18. Resultados de los análisis estadísticos. Estadística descriptiva.....	183
18.1. Descripción de la muestra.....	183
18.2. Cuestionario de necesidades e ideas previas	191
18.3. Descriptivo ítems Motivación	202
19. Resultados obtenidos en las entrevistas del profesorado y en las grabaciones de audio de las clases.....	223
19.1. Profesora 1.....	223
19.2. Profesora 2.....	231

19.3. Profesora 3.....	239
19.4. Profesora 4.....	247
19.5. Profesora 5	254
19.6. Profesora 6.....	262
19.7. Profesora 7.....	269
19.8. Profesora 8.....	277
19.9. Profesora 9	284
19.10. Profesora 10.....	292
19.11. Profesora 11.....	300
20. Resultados relativos al cumplimiento de las hipótesis.....	318
Hipótesis 1	318
Hipótesis 2.....	319
Hipótesis 3.....	321
Hipótesis 4.....	324
Hipótesis 5.....	327
Hipótesis 6.....	330
Hipótesis 7.....	332
Hipótesis 8.....	335

CAPÍTULO III

Punto I: Metodología

12. Introducción

Como ya se ha descrito en el Capítulo I, las Escuelas de Música se crearon en España a partir de la promulgación de la LOGSE, suponiendo un novedoso punto de partida para poder satisfacer la demanda de una Educación Musical que, hasta ese momento, era atendida principalmente en los conservatorios.

Las Escuelas de Música cumplen la función social de crear espacios donde todas las personas sin distinción puedan hacer, disfrutar, sentir y vivir la música. En definitiva, un espacio en el que se tenga la oportunidad de tener al alcance de la mano el conocimiento musical, otorgando así al aficionado la oportunidad de ser protagonista de la actividad musical. Para conseguirlo, cada Escuela de Música creará su propio marco curricular y diseñará una oferta educativa según las necesidades de su alumnado y de su población.

Sin embargo, estos centros, que se crearon con características heterogéneas y con intereses desiguales, no siempre han podido hacer frente de manera adecuada a las necesidades de formación musical que ha demandado la sociedad, principalmente debido a que, en muchas ocasiones, el profesorado proviene de la formación especializada que proporcionan los conservatorios.

Ahora bien, si las Escuelas de Música no otorgan un título final y se dirigen al disfrute de su alumnado, un indicador de que se está trabajando en la dirección adecuada podría ser el incremento de la motivación del alumnado, en cuyo incremento el profesorado tiene un papel muy relevante.

Por otra parte, y dado que la filosofía educativa de las Escuelas de Música va ligada al disfrute, nos planteamos qué perfil educativo tiene el profesorado de las Escuelas concretas que toman parte en nuestra investigación.

Dado que hay investigaciones previas donde se estudian los perfiles de profesorado en

Escuelas de Música en el contexto anglosajón, se planteará en primer lugar si hay también perfiles de profesorado en nuestro entorno y si tales perfiles coinciden o no con los del mencionado contexto anglosajón. Además, se tratará de ver si entre los diferentes perfiles de profesorado que conviven en las Escuelas de Música hay alguno que se ajuste más a las necesidades de este tipo de centros. Una vez analizados dichos perfiles, comprobaremos cuál de ellos va más ligado a la motivación del alumnado correspondiente.

Nos interesa también conocer cuál es la realidad del alumnado de guitarra que acude a la Escuela de Música (ver perfiles de alumnado de guitarra en páginas 75 y 76) y qué es lo que busca cuando acude a las clases de este instrumento. Por último, es necesario conocer si el profesorado puede ofrecer o no aquello que el alumnado demanda, lo cual lógicamente va a estar directamente relacionado con su motivación.

En consecuencia, el diseño de esta investigación que está ubicada en el contexto de las Escuelas de Música y de aquellas acciones y conceptos que están relacionadas con la dinámica del aula y que se detallarán en las hipótesis, trata de analizar cómo todo ello se relaciona con la motivación de los estudiantes. Así mismo, se analizarán las diferentes formas de entender esa dinámica de actuación dentro del aula por parte del profesorado, aspecto que está directamente relacionado con lo que hemos llamado perfil del profesorado.

Entre las investigaciones que han abordado dichos perfiles del profesorado de guitarra en Escuelas de Música, destacamos la de Parkinson (2016), quien reflexiona sobre su propia experiencia como profesor de guitarra, en relación con la necesidad de combinar de forma equilibrada el progreso en el aprendizaje musical y el disfrute de cada estudiante. En ese sentido, subraya que su objetivo como educador es fomentar el disfrute frente a la técnica, a la hora de aprender a tocar un instrumento. Argumenta, por ejemplo, que muchos intérpretes de guitarra eléctrica no tienen cultura musical, ni siguen unos estándares y normas establecidos pero, sin embargo, componen su propia música, improvisan, experimentan y disfrutan.

Ciertamente, éste es un tema relevante en el ámbito de la Educación Musical, dado que el profesorado se encuentra habitualmente ante el reto de asegurar que sus estudiantes

progresen en habilidades técnicas, al tiempo que disfrutan de la experiencia musical, ya que progreso y disfrute son complementarios (Hallam y Creech 2010; Parkinson, 2016). En efecto, si se presta demasiada atención al desarrollo de la técnica, los estudiantes pueden aburrirse y desmotivarse y si se centra en el disfrute, el progreso puede bloquearse (Parkinson, 2016). Partiendo de esta premisa, el estudio de Parkinson es relevante para nuestra investigación porque diseña un modelo que ayuda a caracterizar al profesorado de guitarra según su perfil educativo, en el que el dominio y la tradición van de la mano, así como la innovación y el disfrute. Esto significa que, las características del profesorado descrito como tradicional coinciden en su mayoría con las de aquellos que priorizan el dominio. De la misma forma, en el profesorado innovador destacan, sobre todo, las características de la profesora que prioriza el disfrute.

Por ello, podríamos hablar de dos perfiles de profesorado; el centrado en la innovación y el disfrute y el que hace más hincapié en la tradición y el dominio, cuya existencia trataremos de verificar en esta investigación. Nos vamos a basar en la propuesta de Parkinson con el fin de caracterizar dichos perfiles, para comprobar posteriormente si son también los mismos que caracterizan al profesorado que participa en nuestra investigación. (Véase Cuadro 6, página 113)

13. Planteamiento de la investigación

En definitiva, nos interesará conocer cuáles son las características del profesorado de guitarra que podrían repercutir en su forma de actuación en el aula. Una vez analizada dicha forma de actuar, trataremos de encuadrar al profesorado de nuestra investigación en los perfiles descritos, para intentar establecer su posible relación con la motivación del alumnado correspondiente. Para ello, analizaremos también las características y demandas del alumnado, así como sus índices motivacionales para el aprendizaje de la guitarra.

Para todo ello se propone una metodología de investigación en la que se combinen diferentes formas de análisis de los datos obtenidos: por un lado, cuestionarios al alumnado de guitarra de Bizkaia de donde se obtendrán datos acerca de sus ideas previas y hábitos musicales y, por otro, cuestionarios de su motivación. Todo ello se combinará con el análisis de unas entrevistas al profesorado para indagar de forma más profunda en

los aspectos didácticos relacionados con las formas de actuación en el aula y su concepción acerca de la motivación. Finalmente, todo ello se contrastará con el análisis de las grabaciones en el aula de algunas sesiones de clase de guitarra impartidas por el profesorado participante en la investigación, en las cuales se tratará de profundizar en aquellos aspectos metodológicos que podrían estar relacionados con la motivación del alumnado.

14. Diseño de la investigación

14.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de nuestra investigación es:

- Analizar la relación existente entre el tipo de práctica educativa del profesorado de guitarra de las Escuelas de Música de Bizkaia y la motivación de su alumnado.

Dicho objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar perfiles de profesorado de guitarra de las Escuelas de Música en función de su práctica educativa.
2. Analizar las características de la motivación del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música.
3. Establecer la relación existente entre el tipo de práctica educativa del profesorado y la motivación para el aprendizaje de guitarra en las Escuelas de Música.

14.2. Hipótesis

En función de los objetivos expuestos se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1

Existen dos perfiles de profesorado de guitarra de Escuelas de Música, uno centrado en la innovación y el disfrute y otro que hace más hincapié en la tradición y el dominio.

Hipótesis 2

No hay diferencias en el índice motivacional del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música en función de la edad

Hipótesis 3

Es mayor la motivación del alumnado cuando el profesorado tiene un perfil centrado en la innovación y el disfrute que cuando está centrado en la tradición y el dominio.

Hipótesis 4

El profesorado que tiene como objetivo establecer una relación cercana con el alumnado genera una mayor motivación en este.

Hipótesis 5

El profesorado que manifiesta que tiene en cuenta las preferencias musicales del alumnado puede favorecer una mayor motivación.

Hipótesis 6

El profesorado que realiza arreglos en las obras a interpretar para adaptarlas al nivel del alumnado puede favorecer una mayor motivación.

Hipótesis 7

El profesorado de guitarra de las Escuelas de Música que es innovador con la utilización de los recursos en el aula tiene un alumnado más motivado.

Hipótesis 8

El profesorado que utiliza mayormente un repertorio clásico en el aula tiene un alumnado menos motivado.

14.3. Participantes

14.3.1. Escuelas de Música

La selección de las Escuelas de Música participantes en la investigación se realizó por conveniencia y también por el interés y disposición del profesorado para colaborar. Los centros elegidos presentan intencionadamente diferencias en función del nivel socio-económico de las localidades donde están situadas, en cuanto al tipo de centro (sólo Escuela de Música o centros con Escuela de Música y conservatorio), al tipo de música que ofertan (clásica, moderna o las dos) e incluso al tipo de gestión (pública o privada).

El estudio se realizó en diez Escuelas de Música de Bizkaia, provincia elegida por el tamaño de su población. Inicialmente se acudió a tres centros en la margen derecha del Nervión, un centro en la margen izquierda del Nervión, una Escuela en Bilbao, y una Escuela en la costa Bizkaína. Posteriormente se sumaron otras tres Escuelas privadas y una Escuela pública más de la comarca del Gran Bilbao.

Las diferentes características de los centros participantes en lo referente a su nivel socioeconómico (medio-bajo, medio, medio-alto y alto), al tipo de centro (Escuela /Escuela-conservatorio), al tipo de música impartida (clásica, moderna) y al tipo de gestión que tienen (municipal o privada), quedan recogidas en la Tabla XX a continuación:

Tabla 2*Descripción de las Escuelas de Música participantes*

	<i>Zona</i>	<i>Nivel socio-económico</i>	<i>Tipo de centro</i>	<i>Tipo de música que se imparte</i>	<i>Tipo de gestión</i>
<i>Escuela número 1</i>	Urbana/rural	Medio-bajo	Escuela	Clásica-moderna	Municipal
<i>Escuela número 2</i>	Urbana	Medio	Escuela-conservatorio	Clásica	Municipal-privada
<i>Escuela número 3</i>	Urbana	Medio-alto	Escuela	Clásica-moderna	Municipal
<i>Escuela número 4</i>	Urbana	Alto	Escuela	Clásica-moderna	Privada
<i>Escuela número 5</i>	Urbana/rural	Medio	Escuela	Clásica-moderna	Municipal
<i>Escuela número 6</i>	Urbana	Medio-bajo	Escuela	Clásica	Municipal
<i>Escuela número 7</i>	Urbana	Medio-alto	Escuela	Clásica-moderna	Privada
<i>Escuela número 8</i>	Urbana	Medio-alto	Escuela	Clásica-moderna	Privada
<i>Escuela número 9</i>	Urbana/rural	Medio	Escuela	Clásica-moderna	Municipal
<i>Escuela número 10</i>	Urbana	Bajo-medio-alto	Escuela	Clásica-moderna	Municipal

Fuente: Elaboración propia.

14.3.2. Profesorado

En cuanto a la selección de la muestra de docentes el criterio fue que tuvieran formación y/o titulación de guitarra y al menos 3 años de experiencia en docencia en guitarra en Escuelas de Música. Esta elección se realizó mediante una entrevista personal previa. Se tuvieron en cuenta, además, diferentes figuras contractuales (funcionarios, interinos, laborales, autónomos, eventuales...).

En concreto han tomado parte 11 profesoras y profesores pertenecientes a las 10 Escuelas de Música citadas. La participación fue voluntaria y para garantizar el anonimato de las personas participantes se adjudica a cada Escuela de Música y a cada profesor/profesora

un número arbitrario, que es el que se indicará cuando se cite un informante.

Tabla 3

Clasificación del profesorado según experiencia y estudios realizados

<i>Profesora</i>	<i>Años de experiencia como docente</i>	<i>Estudios</i>
1	Entre 10 y 20	Grado medio plan 66 Grado superior otro instrumento
2	Entre 10 y 20	Grado medio plan 66 Habilitación música moderna.
3	Entre 20 y 30	Grado medio plan 66
4	Entre 10 y 20	Grado medio plan LOGSE Magisterio musical Habilitación música moderna.
5	Entre 10 y 20	Grado medio plan LOGSE, sin terminar.
6	Entre 20 y 30	Grado superior plan 66.
7	Entre 20 y 30	Grado superior plan 66.
8	Entre 10 y 20	Grado medio plan LOGSE sin terminar.
9	Entre 20 y 30	Grado Superior del plan 66 Habilitación música moderna.
10	Entre 20 y 30	Grado superior plan 66
11	Entre 20 y 30	Grado Superior plan 66 Magisterio musical Habilitación de música moderna.

Fuente: Elaboración propia.

14.3.3. Alumnado

Participaron en esta investigación tres tipos de estudiantes:

A) Alumnado que ha respondido a un cuestionario con el objetivo de poder caracterizar su perfil musical, así como su motivación. Tomaron parte en la investigación respondiendo a dichos cuestionarios 281 alumnos y alumnas repartidos en tres grupos de edad:

- Niños y niñas cuya edad está comprendida entre los 8 y los 12 años: 84 personas, es decir, el 29,8% del total de la muestra recogida.
- Adolescentes cuya edad está comprendida entre los 12 y los 18 años: 117 personas es decir, el 41,6% del total de la muestra recogida.
- Adultos, cuya edad está comprendida entre los 18 y los 80 años: 80 personas, es decir, el 28,4% del total de la muestra recogida.

B) Un total de 195 alumnos y alumnas a quienes se les ha aplicado un test de motivación y se ha entrevistado a su docente para relacionarlo con el perfil del propio profesorado, repartidos en los mismos grupos de edad que en el caso anterior de la siguiente manera:

- 23 niños y niñas de 7 a 12 años de edad, es decir, el 11,7%.
- 101 adolescentes de entre 12 y 18 años de edad, es decir, el 51,7%.
- 71 adultos a partir de 18 años sin límite de edad, es decir, el 36,4%.

C) Alumnado al que se han grabado sus clases (ver Tabla 4), además de aplicarle los cuestionarios de motivación y de necesidades e ideas previas y de entrevistar a su docente. El número total de estudiantes que ha participado en las grabaciones es de 102 es decir el 36,2%, aunque no todas las grabaciones han podido ser observadas por estar cortadas, por no oírse bien o por diferentes motivos técnicos.

Por tanto, el número real de grabaciones utilizadas han sido 82 y el tiempo total de grabaciones analizadas ha sido de 477 horas y 30 minutos, las cuales corresponden a:

- 29 niños y niñas de 7 a 11 años de edad (117 horas de grabación).
- 32 adolescentes de entre 12 y 18 años de edad (273 horas de grabación).
- 21 adultos de entre 18 y 80 años (87 horas y 30 minutos horas de grabación).

Tabla 4

Descripción del alumnado participante en las tres diferentes modalidades

<i>Tipo de estudiantes</i>	<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>	TOTAL
<i>Cuestionario de perfil</i>	29,8% (N=84)	41,6% (N=117)	28,4% (N=80)	100% (N=281)
<i>Test y entrevista a su docente</i>	11,7 % (N=23)	51,7% (N=101)	36,4% (N= 71)	100% (N=195)
<i>Test, entrevista a su docente y grabación en clase</i>	117 horas grabadas (29 niños/as)	273 horas grabadas (32 adolescentes)	87 horas y 30 min. Grabados (21 adultos)	477 horas y 30 minutos grabados (82 discentes)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5*Descripción del alumnado participante en las grabaciones de audio.*

<i>Profesoras</i>	<i>Total alumnado</i>	<i>Escuela de música I Número de alumnos.</i>	<i>Escuela de música II. Número de alumnos</i>
<i>Profesora 1</i>	9 personas	Niños y niñas 3 Adolescentes 3 Adultos 3	-----
<i>Profesora 2</i>	8 personas	Niños y niñas 3 Adolescentes 2 Adultos 3	-----
<i>Profesora 3</i>	6 personas	Niños y niñas 2 Adolescentes 2 Adultos 2	----- -
<i>Profesora 4 (da clases en dos Escuelas de Música)</i>	8 personas	Niños y niñas 1 Adolescentes 1 Adultos 1	Niños y niñas 1 Adolescentes 3 Adultos 1
<i>Profesora 5</i>	11 personas	Niños y niñas 3 Adolescentes 4 Adultos 4	-----
<i>Profesora 6</i>	6 personas	Niños y niñas 2 Adolescentes 2 Adultos 2	-----
<i>Profesora 7</i>	5 personas	Niños y niñas 3 Adolescentes 2 Adultos -----	-----
<i>Profesora 8</i>	7 personas	Niños y niñas 2 Adolescentes 5 Adultos -----	-----
<i>Profesora 9</i>	6 personas	Niños y niñas 2 Adolescentes 2 Adultos 2	-----
<i>Profesora 10</i>	4 personas	Niños y niñas 2 Adolescentes 2 Adultos -----	-----
<i>Profesora 11 (da clases en dos Escuelas de Música)</i>	12 personas	Niños y niñas 3 Adolescentes 2 Adultos 1	Niños y niñas 2 Adolescentes 2 Adultos 2

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos recogidos, es muy posible que el 95% siga estudiando porque dice que le gusta tocar, en el caso de que sigan motivados para ello. Hay que tener en cuenta que la asistencia a clase de guitarra es voluntaria, y excepto en el caso de algunos niños y niñas que pueden ir obligados por sus familias, el resto van por propia voluntad.

El perfil general de este alumnado sería el de una persona que escucha música, como parte de su día a día, en su tiempo de ocio, y que por ello está contento en estudiar guitarra y no pretender dejar esos estudios. A la hora de compartir sus logros guitarrísticos en audiciones, en general gusta, pero a medida que van haciendo años van queriendo hacerlo menos, disminuyendo desde un 80% en el caso de niños y niñas hasta un 32% de los adultos. A los niños y niñas les parece fácil tocar (en torno a un 50%), y a medida que van cumpliendo años van entendiendo que es más difícil. Así mismo, los niños y niñas le dedican menos tiempo al estudio de la guitarra (no más de una hora semanal) que los adultos (casi todos le dedican más que ese tiempo). Las familias ayudan al estudio de niños, niñas y adolescentes más jóvenes en un 65% de los casos, mientras que el resto no es ayudado por la familia en ningún momento. En general, no tienen demasiados referentes cercanos de personas que toquen la guitarra en su entorno, suelen escuchar música en sus ratos libres y tienen una buena relación con el profesorado de guitarra (más del 85%), encontrándose a gusto en la clase, sintiendo que su docente presenta las actividades de forma atractiva.

14.4. Variables e instrumentos de medida y de recogida de datos

14.4.1. Variables e instrumentos de medida

Motivación. Para la evaluación del nivel de motivación se utilizó el cuestionario de Rey, Hidalgo y Espinosa (1989) (ver anexo 2) que consta de 29 ítems y se fundamenta en 4 niveles distintos: nivel de interés, nivel de atracción y gusto por la materia, nivel de expectativas de interacción y nivel de interacción pedagógica. Dicho cuestionario tiene unas propiedades psicométricas muy aceptables (consistencia interna alfa de Cronbach = .90) y además ha sido utilizado en estudios previos (Madariaga y Arriaga, 2011).

Edad del alumnado. Los estudiantes participantes fueron organizados en tres grupos de edad, que fueran comparables con los descritos en la validación del cuestionario de

motivación utilizado: niños y niñas, adolescentes y adultos. Esta información se recogió en el Cuestionario de necesidades e ideas previas que se describe en el siguiente apartado.

14.4.2. Análisis de los aspectos metodológicos: técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Se analizó la existencia o no de varios aspectos de la metodología del aula que de acuerdo con las hipótesis podrían estar relacionados con la motivación del alumnado correspondiente, utilizando el cuestionario de ideas previas del alumnado, las grabaciones en audio de las clases y las entrevistas del profesorado.

Dichos aspectos metodológicos fueron los siguientes:

- **Relación educativa cercana.** Entendiendo que dicha relación se crea cuando el profesorado pone como objetivo prioritario el bienestar del discente, ayudando a que este se sienta contento y cómodo, creando así un vínculo entre ambos. Para establecer si dicha relación se establece en el aula se recurrió a las grabaciones en audio y a las entrevistas del profesorado.
- **Preferencias musicales del alumnado.** Se trataba de clarificar si las piezas musicales tocadas por el alumnado tienen que ver o no con sus preferencias musicales, o en su defecto, si pueden ser piezas de su agrado, aunque no entren dentro de sus elecciones personales. Para ello, se recurrió a los cuestionarios de ideas previas donde se identifican algunas preferencias musicales y a la escucha de las grabaciones en audio.
- **Adaptación de las partituras al alumnado.** Se quería analizar si se puede identificar esta práctica en el transcurso de las clases, y si algunas de sus obras preferidas o elegidas han sido adaptadas para poder ser tocadas en clase, en audiciones o en otros formatos. Para ello se utilizaron la escucha de las grabaciones en audio y las entrevistas del profesorado.
- **Utilización de recursos en el aula.** En este caso se pretendía valorar el uso de diferentes recursos por parte de la profesora correspondiente en el transcurso de las clases. Se debe tener en cuenta que, a veces, el uso de determinados recursos como las TIC, aunque estén en el ideario del profesorado, no pueden ser usados porque la Escuela de Música debe poder contar con ese medio. En este caso se valorará, también, cuando el profesorado intenta hacer uso de sus propios medios

personales a pesar de que el centro no disponga de ellos. Para ello se analizaron las entrevistas del profesorado y las grabaciones en audio.

- **Tipo de repertorio utilizado por el profesorado en el aula.** La entrevista será crucial a la hora de determinar que repertorio se usa en sus clases. Además, la escucha de las grabaciones en audio nos ayudó para valorar qué tipo de repertorio se estaba utilizando, además de otros detalles que acompañan a la interpretación o la creación
- **Participación del alumnado en audiciones.** En este punto se recogió la valoración que realiza el profesorado acerca de la participación del alumnado en las audiciones, así como la posible preparación de estas. Para ello, se recurrió a la escucha de las grabaciones en audio y a las entrevistas del profesorado.

Tal y como se ha indicado, las técnicas e instrumentos de recogida de datos utilizados fueron: 1) entrevistas al profesorado 2) cuestionario de ideas previas del alumnado y 3) grabaciones en audio de sesiones de clase. Posteriormente, se llevó a cabo una triangulación entre los datos obtenidos. La metodología se ajusta al principio de complementariedad de técnicas para dar respuesta a las diferentes hipótesis de investigación planteadas (Creswell et al., 2003). Por ello, se ha planteado un estudio que combina técnicas de recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

A continuación se describen las técnicas e instrumentos de recogida de datos utilizados:

1) Entrevistas al profesorado ([Ver Anexo 1](#)).

Son muy utilizadas en investigación cualitativa y en educación en cualquiera de sus formatos, estructurado y semiestructurado, o en formato de entrevista abierta no estructurada. Las entrevistas son válidas para poder recoger las palabras y la experiencia de las personas entrevistadas, en el marco de una investigación. Además, es positiva porque la investigadora puede recopilar información sobre lo vivido por esas personas, así como conocer su opinión y su vivencia. Del mismo modo, se da la oportunidad de que el profesorado entrevistado pueda expresar cómo se siente, así como su situación profesional, académica o laboral (Kvale, 2011).

Es nuestra investigación las entrevistas efectuadas al profesorado tenían como objetivo principal la obtención de un conocimiento más profundo del punto de vista del

profesorado acerca de la asignatura y su impartición. Del mismo modo también eran útiles para conocer todo lo referente a su planificación docente y a los problemas con los que se encuentra para ponerla en práctica.

Se optó por el uso de entrevistas semiabiertas o semiestructuradas, aquellas que dejan abierta la posibilidad de organizar las preguntas de la entrevista, así como de profundizar en la conversación con otras preguntas suplementarias con el objetivo de aclarar algunos aspectos que pudieran surgir en el transcurso de la misma y se consideren interesantes para la investigación. Es decir, son un tipo de entrevista que pueden dar pie a ampliar las explicaciones de algunas preguntas, o a redirigirla hacia los objetivos originarios de la investigación si se viera que puede ser necesario, o incluso a desarrollar otros temas diferentes de conversación que muchas veces tienen más interés que los planteados originariamente (Verd y Lozares, 2016). El tiempo total de todas las entrevistas fue de 7 horas y 20 minutos de grabación.

Los datos que se recabaron hacían referencia a los siguientes tópicos:

A) Experiencia, formación y hábitos musicales.

1. Formación musical y de qué tipo, así como formación no musical.
2. Lugar de realización de los estudios musicales.
3. Años de experiencia docente, asignaturas que imparte, situación laboral en la Escuela de Música.
4. Hábitos musicales y su influencia a la hora impartir las clases.
5. Reflexiones personales sobre su evolución como docente.

B) Papel de la familia (en el caso del alumnado infantil y adolescente).

Visión del profesorado acerca de la importancia del papel la familia dentro y fuera del aula, así como sus beneficios y perjuicios ([preguntas 2 y 3](#)).

C) Necesidades e ideas previas sobre el alumnado.

1. Valor atribuido por el profesorado al establecimiento de un vínculo personal con el alumnado para el trabajo del aula, así como el tipo de estrategias usadas para lograrlo ([pregunta 4](#)). En este sentido podemos establecer una serie de subcategorías:
 - Creencia de que el vínculo entre profesora y alumna es imprescindible.

- Dar más importancia al reconocimiento y apoyo del alumnado que al propio aprendizaje de la guitarra.
 - Defensa del comportamiento natural y espontáneo.
 - Respaldo a la existencia de una relación estrecha, cordial y amigable.
 - Defensa de que el vínculo es importante para construir una buena relación.
 - Valoración de que el alumnado debe tener la libertad de expresarse, siempre en un clima de consideración al otro.
2. Valoración de la importancia de escuchar y tener en cuenta la opinión del alumnado ([pregunta 5](#)).

D) Objetivos.

Objetivos a conseguir con el alumnado que propone el profesorado entrevistado.

E) Metodología

1. Descripción de la metodología que utiliza el profesorado en relación al grado de importancia que le concede a la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal ([pregunta 1](#))
2. Cómo se organizan las clases, las diferentes actividades realizadas y su relación con el desarrollo de los objetivos y contenidos planteados ([pregunta 1](#)).
3. Valoración acerca de si favorece o no la participación del alumnado en diferentes actividades de la clase ([preguntas 5, 9, 11](#)).
4. Relación educativa cercana. La existencia de dicha relación implica que el profesorado da prioridad a que el estudiante esté a gusto centrando su atención en que disfrute, se relaje y encuentre su espacio, percibiendo que su opinión y sus sentimientos son tenidos en cuenta, propiciando la creación de un vínculo personal con el alumnado, intentando ser cercano y cordial para mejorar la clase.

F) Actividades

1. Qué tipo de actividades se realizan tanto por parte del centro como de la profesora y, cuáles considera este que son más motivadoras para el alumnado ([preguntas 10 y 11](#))
2. Dificultades para llevar a cabo estas actividades ([pregunta 6](#)).

3. Consideraciones acerca de lo que considera el profesorado que puede suponer para el alumnado realizar interpretaciones con público, de memoria y otras actividades o exposiciones públicas ([pregunta 8](#)).
4. Valoración acerca de la posibilidad, necesidad o ausencia de la realización de otro tipo de actividades ([preguntas 11 y 12](#)).
5. Actuación ante un alumnado con dificultades y tipo de actuaciones que considera adecuadas para lograrlo ([pregunta 6](#)).
6. Importancia de la motivación en el desarrollo de las competencias del alumnado, así como los elementos que el profesorado considera que pueden ser motivadores ([preguntas 7 y 8](#)).
7. Opinión acerca de la necesidad del alumnado de sentirse motivado ([preguntas 4, 5, 7, 8, 9 y 10](#)).

G) Repertorio y Materiales.

Tipo de repertorio elegido y quién lo elige ([pregunta 9](#)).

H) Elementos motivadores para el alumnado.

1. Consideración de la importancia de disfrutar y sentir la música ([pregunta 8](#))
2. Consideración de la importancia de ofrecer al alumnado estímulos positivos y alentadores ([pregunta 8](#))

Estas entrevistas realizadas al profesorado fueron completadas con diversos materiales aportados por los docentes: diferentes muestras de partituras arregladas y adaptadas al alumnado, materiales escritos sobre apuntes y notas con respecto al transcurso de las clases de cada alumno y alumna, documentos con la programación de la asignatura y el plan pedagógico del centro, así como otros de funcionamiento de los diferentes centros como reglamento de régimen interno, plan pedagógico y plan de estudios.

Durante el transcurso de la entrevista se utilizaron al mismo tiempo la grabadora del móvil y la del Ipad, para tener un registro fidedigno de cada entrevista y para asegurar su conservación. La mayor parte de las entrevistas se realizaron en el aula de cada docente para favorecer un buen clima, así como una mayor sensación de tranquilidad. Cuando alguno no tuvo la posibilidad de usar su propia aula para realizar la entrevista, se llevó a cabo en el aula de otra Escuela de Música de las participantes en la investigación. El

profesorado participante fue informado de que la entrevista iba a ser grabada para obtener su consentimiento previo, para tratar de conseguir más tranquilidad en el entrevistado y para evitar la posible incomodidad que pudiera suponer la presencia de la grabadora (Taylor y Bogdan, 2010).

Una vez transcritas estas entrevistas literalmente, se organizaron y transformaron en un texto para facilitar la posterior organización, estructuración, análisis y categorización de la información recogida (Kvale, 2011). El profesorado que había participado en las entrevistas tuvo la oportunidad de leer la transcripción para poder corroborar o modificar lo que había dicho en ellas.

2) Cuestionario de ideas previas del alumnado ([Ver Anexo 2, Cuestionarios 1A, 1B, 1C](#)).

Para la recogida de datos del alumnado acerca de sus ideas previas acerca de la música, se utilizó la técnica del cuestionario que es uno de los métodos descriptivos que se usan normalmente en la investigación educativa, posiblemente por su facilidad, al menos en apariencia, y por su carácter directo. Con estos análisis cuantitativos se pretende contrastar diferentes puntos de vista para llegar a explicaciones y generalizaciones explicativas de los fenómenos estudiados (Arnal et al., 1994).

En nuestro caso el uso del cuestionario se centró en la obtención de información del alumnado de guitarra para conocer sus necesidades e ideas previas y también su nivel de interés por el aprendizaje de la música. Fue elaborado para esta investigación y se construyó basándose en otro elaborado previamente para el contexto escolar (Arriaga, 2006), adaptándolo a cada uno de los grupos de edad estudiados.

Las preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas que componen el cuestionario pretenden conocer las necesidades que tiene el alumnado cuando se acerca a las Escuelas de Música y en qué medida se satisfacen en el centro. También buscan tener más datos sobre las ideas que tiene acerca de la música o el ocio, así como las dificultades que debe superar para estar contentos en el centro. Se han incluido también preguntas para poder caracterizar al estudiante.

Esta necesidad del conocimiento de elementos precisos y concretos de la clase de guitarra, se concreta en la preparación de diferentes ítems cuyo objetivo es guardar información sobre diferentes datos que hacen referencia a: repertorio (cuestionario de niños y niñas, ítems 6 y 16 / cuestionario de adolescentes, ítem 5) y actividades musicales (cuestionario de niños y niñas, ítem 7 / cuestionario de adolescentes, ítem 7). También se tuvieron en cuenta las categorías de los cuestionarios de motivación de Asmus (1987), con referencia al esfuerzo (cuestionario de niños y niñas, ítems 7 y 9/ cuestionario de adolescentes, ítem 9/ cuestionario de adultos: ítems 7 y 9) habilidad musical (cuestionario de niños y niñas, ítems 8/ cuestionario de adolescentes, ítems 6 y 8/ cuestionario de adultos, ítems 6 y 8), antecedentes musicales (cuestionario de niños y niñas, ítem 1), interés por la música (cuestionario de niños y niña, ítems 2 y 10/ cuestionario de adolescentes, ítems 2 y 10 / cuestionario de adultos, ítems 2 y 10). Del mismo modo se incluyeron también otros ítems sobre la percepción de la dificultad del aprendizaje de la guitarra (cuestionario de niños y niñas, ítem 8), hábitos musicales familiares y personales (cuestionario de niños y niñas, ítems 5, 11, 12 / cuestionario de adolescentes, ítems 4, 11, 12, 13, 14 / cuestionario de adultos, ítems 4, 5 11), motivación hacia la asignatura (cuestionario de niños y niñas, ítems 3 y 4/ cuestionario de adolescentes, ítem 3/ cuestionario de adultos, ítem 3).

3) Grabaciones en audio de sesiones de clase ([Ver Anexo 3](#)).

El propósito inicial era la grabación en video de las clases para poder observar, escuchar y después analizar dichas clases. Sin embargo, hubo dos obstáculos: por un lado, la complejidad para poder disponer de un permiso de cada centro y de cada familia para grabar cada clase, y por otro la negativa argumentada de parte del profesorado en el uso de la grabación de imagen. En consecuencia, se aprobó por todo el profesorado y los diferentes centros, la grabación en audio de estas clases.

El objetivo fue recoger información sobre lo sucedido en las clases a través de las grabaciones para vincularlo con el resto de datos recogidos en los cuestionarios y las entrevistas. A través de las grabaciones se puede obtener información más concreta sobre como transcurren las clases de guitarra, tipo de actividades, estructuración de las mismas, diferentes tipos de interacción, incluyendo también factores como el ambiente y otros anímicos y expresivos que pueden intervenir en la investigación. Igualmente posibilitan

detectar diferentes situaciones más específicas o detalles concretos que pueden surgir en el transcurso de la clase (García, 2008) y que, de no ser grabadas en audio, podrían pasar inadvertidas. Otro elemento positivo y que facilita el análisis de las grabaciones es que permiten recoger todos los momentos acaecidos dentro de una misma clase de forma continuada, es decir se puede escuchar toda la clase (Taylor y Bogdan, 2010).

15. Procedimiento de la investigación

En esta investigación se han estudiado diferentes condicionamientos personales y contextuales del proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes modos de combinarse en el aula de guitarra, en relación a la motivación de los estudiantes. A tal fin, se realizó un diseño metodológico que fuera capaz de combinar instrumentos de recogida de datos, tanto de carácter descriptivo como interpretativo. De esta forma, la investigación no fue planteada para obtener una representatividad en el sentido estadístico, sino con la intención de analizar detalladamente los diferentes contextos en los que tienen lugar las clases de guitarra.

De acuerdo con estos planteamientos, una vez obtenido el visto bueno de las Escuelas de Música, siguiendo el procedimiento previsto para este tipo de situaciones, y una vez constatado que la mayor parte del profesorado consultado se mostraba dispuesto a colaborar, se dio por comenzado el proceso. Cabe reseñar que, tanto la investigadora como el profesorado participante contaron con el visto bueno de las Direcciones de cada centro. También cabe resaltar el espíritu de colaboración de dichas Direcciones, no solo porque no pusieron ningún impedimento, sino porque se dio el caso en algún centro que mostró su interés en participar en el estudio y ello no fue posible por las dificultades planteadas por el profesorado de guitarra de dicho centro.

El primer paso tras la información y autorización por parte de las Direcciones de cada centro, fue solicitar la autorización de las familias, y muy especialmente en el caso del alumnado menor de edad. Se tuvieron en cuenta las normas éticas de confidencialidad, autorización de las familias y centros educativos y conservación segura de los datos de las personas participantes.

A continuación, se contactó con el profesorado implicado de los centros seleccionados para explicar los objetivos del trabajo de la investigación. Se realizaron una serie de reuniones con dicho profesorado para concretar los términos de la investigación y concertar la forma de aplicar tanto los cuestionarios, como las grabaciones del aula. Era fundamental la buena disposición del profesorado para participar en el estudio, ya que su trabajo e implicación en este representaba una parte activa muy importante, no solo porque tenía que autorizar las grabaciones y la aplicación de los cuestionarios, sino también por su papel facilitador de la implicación de la familia de cada alumno o alumna que, a su vez, debía autorizar las grabaciones. Esta fue la razón por la que, de los docentes que inicialmente se había previsto que iban a participar en la investigación, solo se incluyó a aquellos que colaboraron activamente y tuvieron una buena disposición para facilitar su realización.

Seguidamente, se establecieron los correspondientes calendarios de trabajo, fijando para cada una de las diferentes tareas unos plazos y un procedimiento. Dentro de ese calendario, se fijó una fecha para mantener la entrevista semiestructurada con cada docente, que fue grabada en audio, y estructurada de acuerdo con los tópicos mencionados anteriormente. No obstante, además de fijar la fecha para la entrevista, dado que desde el primer contacto con el profesorado hubo mucho interés por gran parte de este en tener un trato continuado con la investigadora, este se mantuvo durante todo el proceso. En efecto, se realizó un seguimiento semanal del trabajo de cada uno de los profesores y profesoras con el fin de solucionar posibles dudas y de realizar un *feedback* acerca de la investigación.

Las primeras reuniones con el profesorado tuvieron lugar en diciembre de 2015, y se prolongaron hasta febrero de 2016. En ellas se fue puntualizando el calendario de trabajo, garantizando en todos los casos el anonimato del profesorado. También se pactó comenzar con la grabación en audio de las clases del alumnado, con el compromiso de intentar grabarlas con una cierta continuidad y sin que hubiera demasiada distancia en el tiempo entre una grabación y otra. Del mismo modo se concretó que se debían realizar en el curso 2015/2016 para poder hacer un análisis en diferentes momentos del proceso educativo a lo largo de un curso escolar.

Finalmente 11 docentes participaron en la entrevista, en la segunda mitad del curso. Fueron muy positivas ya que había habido diferentes encuentros entre investigadora y docentes para hablar de las grabaciones de las clases y de la aplicación de los cuestionarios, lo cual contribuyó a generar un clima de cierta confianza previo a la realización de dichas entrevistas.

Fruto de esos encuentros se acordó el momento concreto para aplicar los dos cuestionarios al alumnado (el de necesidades e ideas previas y el de motivación). Dichos cuestionarios fueron presentados a todo el alumnado y aplicados a comienzos del año 2016 en función de la disponibilidad del profesorado.

En relación al cuestionario de motivación, dado que sólo estaba validado a partir de los 12 años, se contactó con dos expertos para proceder a su validación para la franja de edad de 7 a 12 años. En esta nueva versión se suprimieron 4 ítems para adaptarlo al nivel de comprensión de estas edades. Es decir, se revisó para que los ítems tuvieran un lenguaje adaptado a esa franja de edad, con una redacción lo más breve posible, con el fin de evitar el cansancio y la pérdida de concentración para garantizar lo máximo posible su fiabilidad.

Se realizaron los correspondientes cálculos de fiabilidad del cuestionario y de validación de contenido mediante el denominado “juicio de expertos”. Para ello fueron seleccionados tres expertos con el objeto de que pudieran hacer una revisión crítica y proceder a la emisión de un juicio cuantificado numéricamente acerca de la prueba. Valoraron la adecuación de las preguntas del cuestionario a los objetivos de la investigación, la existencia de una estructura y disposición general equilibrada y armónica, la no reiteración de preguntas, o existencia de preguntas superfluas, así como la adecuación de la longitud. Para todo ello, se procedió al envío del cuestionario junto a una plantilla para que pudieran apuntar sus observaciones, opiniones y sugerencias. Una vez recibidas sus aportaciones se realizó alguna mejora en el cuestionario y se concluyó su redacción final. En concreto del cuestionario de niños y niñas entre 7 y 11 años se suprimieron los ítems 5, 6, 9 y 10 del original, y se reformularon las preguntas 17 del original (ahora 14) y la 25 (ahora 22) para acercarlas más a los menores y que las pudieran entender mejor.

El grupo de expertos estuvo compuesto por los siguientes doctores:

Cuadro 7

Grupo de expertos partícipes

Dr. José M ^a Román Sánchez, Catedrático de Psicología de la Universidad de Valladolid, especialista en Motivación.
Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín, Catedrático de Psicología de la Universidad de Valladolid, especialista en Motivación.
Dr. José M ^a Madariaga Orbea, Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación, especialista en Motivación.

En ese mismo curso 2015/2016 se realizaron las grabaciones en audio de las clases del alumnado, siendo la profesora el que de manera totalmente libre eligió a quienes se grabaría.

Una vez obtenido el correspondiente permiso de las familias en el caso de alumnado menor de edad, y un permiso firmado por el propio alumnado en el caso de mayores de edad, se comenzaron las grabaciones. En este momento se retiraron de la investigación algunos participantes adultos que se habían mostrado dispuestos en un principio. En concreto, dos de las profesoras nos comunicaron que ninguno de sus estudiantes adultos quería que sus clases fueran grabadas, mientras que el resto de adultos, con algunas dudas al principio, finalmente participaron todos. En el resto de los docentes algún alumno y alumna adultos se negaron al principio, pero finalmente participaron. También es de destacar que una de las profesoras no tenía alumnado adulto. Por el contrario, algunos docentes hicieron alguna grabación más de las necesarias en el primer trimestre del curso 2016/2017, por si pudiera ser necesario para contrastar datos.

Las grabaciones fueron transcritas y se redactaron textos para ser estructurados y analizados posteriormente, de la misma forma que se procedió con las entrevistas. Posteriormente, durante el curso 2016/2017 se realizaron las transcripciones de las entrevistas de los 11 docentes que grabaron clases a su alumnado.

En diferentes momentos del curso académico 2016/17 se aplicaron los cuestionarios de motivación. La versión dirigida a adolescentes y adultos, se aplicó en concreto en noviembre de 2016, al mismo alumnado al que ya se había aplicado por primera vez en febrero de 2016 y cuyas clases fueron grabadas. Con respecto al cuestionario de motivación adaptado a niños de entre 7 y 11 años, se aplicó por primera vez en el mes de noviembre de 2016, una vez concluido su procedimiento de validación. Posteriormente, en junio de 2017, se aplicó por segunda vez.

Durante el curso 2017/2018 se completaron las transcripciones de las 11 entrevistas del profesorado. A continuación, se realizó el análisis de los perfiles del profesorado derivados de dichas entrevistas y se identificó el tipo de perfil de cada uno de los participantes. También, se concluyeron las transcripciones correspondientes a las grabaciones del alumnado y se procedió a analizar los resultados obtenidos en los cuestionarios de motivación. De esta manera, y después de un análisis minucioso de las entrevistas del profesorado y de la grabación de las clases se obtuvieron más datos con el fin de poder indagar acerca de los perfiles del profesorado.

16. Análisis de datos

Tal y como se ha indicado anteriormente, se ha realizado una triangulación de los datos recogidos, con objeto de comparar e interpretar los resultados obtenidos a través de cada uno de los instrumentos de recogida de datos utilizados. A continuación, se describe cómo se llevó a cabo el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

16.1. Análisis de los datos cualitativos y cuantitativos

16.1.1 Análisis cualitativo

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas realizadas al profesorado y las sesiones de audio con la grabación de las clases, se comenzó con el análisis de la información recogida. Para ello, se realizó un análisis de contenido textual, siguiendo algunas de las fases propuestas por Kvale (2011) para el análisis de datos cualitativos: codificación de significado, condensación del significado e interpretación del significado.

Este análisis permitió organizar la información en función de categorías, lo que ayuda a la comparación y el análisis de datos. Esta categorización también beneficia a la reducción de mucha información escrita y la convierte, de forma que esa reestructuración pueda ayudar a entender mejor los contenidos expresados. Del mismo modo ofrece una perspectiva global de todo el estudio y ayuda a la comparativa y análisis de datos (Ruiz, 2011). Estas categorías, fueron inductivo-deductivas; inductivas, porque emergieron de las respuestas y deductivas, porque se apoyaron en la revisión de la literatura al respecto.

El primer análisis consistió en la lectura detallada de las entrevistas, dejando que aflorasen las voces de los participantes, haciendo una primera selección de los temas que iban surgiendo, para así construir la herramienta de análisis e interpretación de los datos a la que llamamos sistema categorial. A su vez, fue contrastado de forma deductiva con los principios metodológicos de los que parte la experiencia, generando un sistema categorial emergente. Después se crearon unas tablas con el fin de organizar y comparar los datos referentes a las diferentes personas con el fin de poder crear una descripción de cómo ve su labor y caracterizar así el perfil del profesorado (teniendo también en cuenta la información recogida de las grabaciones).

Con respecto a los sistemas usados para el análisis de las grabaciones se eligió empezar con un tipo narrativo que permite hacer una descripción detallada de los fenómenos a observar y después identificar los patrones de conducta que se dan dentro de los sucesos específicos percibidos (Rodríguez et al., 1996); dichas grabaciones, como se ha comentado previamente, se transcribieron íntegras. Del mismo modo, se registró todo aquello que podía tener interés para un estudio más amplio teniendo en cuenta apuntar los sucesos de forma cronológica.

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis de contenido, de la misma forma que se hizo con las entrevistas. Se obtuvieron unidades de análisis más definidas y ajustadas a la clase de música mediante los propios registros.

En esta investigación pretendemos analizar la relación entre la práctica educativa del profesorado y la motivación, describiendo la interactividad entre profesorado y alumnado, en lo que se refiere al aprendizaje de la guitarra. Este análisis se ha articulado en torno a las siguientes categorías:

A) Dinámica de interacción. Se analizarán diferentes aspectos de la interacción docente-discente tales como:

1. Saludos y conversaciones iniciales. Quién lleva la iniciativa.
2. Organización del trabajo. Ayuda para la organización del trabajo en casa, como gestionar el tiempo de estudio, repaso y disfrute del instrumento.
3. Participación del alumnado. Preguntas y respuestas. ¿Hacia quien se dirigen, directamente al alumnado?; Si se realizan para comprobar que realmente se ha entendido; si se acompañan de ejemplos; si van dirigidas a establecer el orden; si da órdenes.
4. Necesidades e ideas previas del alumnado. Aquellas dinámicas que implican una puesta en común tanto de necesidades concretas como ideas que lleva ya a clase el alumnado.
5. Lenguaje utilizado para dirigirse al alumnado.

B) Aspectos metodológicos. Se analizarán diferentes elementos con respecto a diferentes aspectos de metodología:

1. Recursos usados en el aula.
2. Audiciones o realización de sesiones de clase diferentes.
3. Elección del repertorio. Tipo de repertorio: Música clásica, música moderna, mezcla de las dos, la elige el alumnado. Momento de la elección de ese repertorio.
4. Organización del trabajo en clase y presentación de la actividad a realizar. Se pueden observar los siguientes aspectos: exposición o no de los contenidos que se van a realizar; repaso de actividades ya realizadas; tipo de instrucciones (claras o no); realización personal de la actividad para ayudar a que se comprenda mejor. Realización de preguntas para confirmar que se han entendido.
5. Secuenciación de contenidos adaptados a cada alumno o alumna.
6. Tipos de intervención del profesorado. Tipos de mandatos, tipos de consignas previas para que regule su actividad, con el objetivo de que sea realizada correctamente; tipos de ayudas para poder llevar a cabo la acción de una forma correcta; intervenciones para restablecer el orden; confirmación de la

actuación correcta; realiza la tarea que va a encargar al alumnado para que pueda saber exactamente de qué se trata.

7. Estrategias de trabajo ante los problemas.
8. Ejecución. Se da ayuda durante la ejecución; cómo comprueba que se han entendido los contenidos; brinda palabras de ánimo cuando el alumnado hace una correcta ejecución (afirmaciones del tipo muy bien); recapitulación, información ofrecida al alumnado sobre una correcta ejecución; marca todos los pasos necesarios para facilitar la interiorización de todas las cuestiones trabajadas. Ofrece ánimo para la continuación de las clases.
9. Uso de las TIC, su necesidad y uso.
10. Actividades concretas que merezcan ser señaladas.

C) Percepción de situación educativa por el alumnado e implicación.

1. Tipos de intervención del alumnado. Ejecución correcta o incorrecta, ausencia de respuesta, intervención espontánea, responde a la pregunta antes de que se lo pidan, respuesta o ejecución anticipada.
2. Ambiente creado dentro del aula.
3. Adaptación o no a los gustos, necesidades y ritmo del alumnado
4. Valores transmitidos dentro del aula y representados por el docente.

16.1.2. Análisis cuantitativo

La metodología de los datos cuantitativos obtenidos se ajusta al principio de complementariedad de técnicas para dar respuesta a las diferentes preguntas de investigación planteadas (Creswell et al., 2003). Para los análisis estadísticos se ha optado por realizar análisis descriptivos y de relación entre dos variables categóricas, utilizando pruebas no paramétricas. Cabe señalar que la razón por la cual se utilizaron pruebas no paramétricas fue que las muestras eran pequeñas y por ello, no cumplían los criterios de normalidad y homocedasticidad necesarios para aplicar pruebas paramétricas. De esta manera, para estudiar la normalidad, se emplearon las pruebas de Kolmogorov-Smirnov que deben tener una significación menor a 0,05.

Conforme a la relación entre dos variables categóricas, debemos añadir que las hipótesis planteadas son:

H0: No existe relación entre las variables

H1: Existe relación entre las variables

Por último, recordar que el nivel de confianza del 5% que hemos utilizado, implica que una significación superior o igual a 0,05 indicará que podemos aceptar la hipótesis H0, de independencia entre variables.

16.2 Cuestiones ético-metodológicas

Con respecto a las cuestiones ético-metodológicas es necesario aclarar que cuando se informó a los y las participantes de la investigación, así como durante todo el proceso se tuvieron en cuenta las consideraciones básicas relacionadas con la ética de la investigación recogidas por la *American Psychological Association* (2010) en su manual de publicaciones:

- A. *Consentimiento informado para la investigación.*** Los participantes fueron informados en todo momento de las características del estudio, de su intención y objetivos. Del mismo modo se informó la forma de desarrollarse la intervención, la duración estimada, los procedimientos con los que se iba a recoger la información, la libertad de poder abandonar el estudio en cualquier momento e incluso de negarse al uso de los datos obtenidos. Las copias cumplimentadas y firmadas por las familias o el alumnado adulto no quedan recogidas en el anexo por una cuestión de protección de datos y también para poder garantizar el anonimato.
- B. *Engaño en la investigación.*** No se ocultó ninguna información de relevancia con respecto a la investigación, tampoco información relacionada con los resultados del estudio.
- C. *Retroalimentación.*** Se informó a los docentes de la posibilidad de acceso a los datos que se iban obteniendo, así como a la construcción del análisis de los datos, los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas.
- D. *Informe de los resultados de la investigación.*** La información obtenida de esta investigación se ha extraído de las entrevistas semiestructuradas con los docentes, de los cuestionarios pasados al alumnado y del análisis de los audios obtenidos de

la grabación de las clases, por lo que no es una información fantaseada o imaginaria, sino real y que se ajusta a lo sucedido en el transcurso de la investigación.

E. *Plagio.* En este estudio todos los datos presentados no han sido ni registrados ni publicados con anterioridad por otros autores.

F. *Publicación duplicada de datos.* En esta investigación no se utilizan datos que previamente se hayan usado para otra investigación.

17. Introducción

En esta segunda parte se va a proceder a la presentación de los resultados obtenidos. En primer lugar, se presentarán los correspondientes a los análisis estadísticos descriptivos de una muestra de 281 estudiantes de guitarra de las Escuelas de Música de Bizkaia, con el fin de adquirir una visión panorámica de este colectivo al que pertenecen los estudiantes de nuestra investigación. En segundo lugar, y con el fin de poder comprender con más profundidad algunos de los procesos educativos que tienen lugar dentro del aula, se ofrece un análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas del profesorado, así como en las grabaciones en audio de las clases del alumnado que ha participado en la investigación. Finalmente, se incluirán los resultados obtenidos en relación al grado de cumplimiento de las hipótesis.

Estos resultados, tanto los correspondientes a los análisis cuantitativos como a los cualitativos, son complementarios desde el punto de vista explicativo ya que, los primeros tratan de expresar una situación concreta, mientras que los segundos intentan describir los procesos que se producen en dicha situación.

En concreto, los resultados de las profesoras que se presentan a continuación se han obtenido del análisis de las entrevistas del profesorado y de las grabaciones del aula. Dichos análisis han sido realizados con vistas a poder hacer una descripción de la filosofía educativa del profesorado de acuerdo con la propuesta de Parkinson (2016) anteriormente presentada, así como una descripción de otros elementos existentes dentro del aula y que ayudarán a que se pueda dar una perspectiva más global de cada una de las 11 profesoras.

En este apartado se podrá ver el análisis detallado de cada profesora partiendo de las entrevistas realizadas a cada una, donde ellas mismas se caracterizan y definen. La explicación se completará con el análisis de la grabación de las clases en audio, donde se interpretará y vinculará lo que se escucha en las grabaciones de cada profesora, y lo recogido en sus entrevistas, con el fin de obtener las correspondientes conclusiones educativas. Creemos que es importante señalar que tuvieron libertad para elegir el momento y con qué estudiante iban a grabar sus clases.

De estas grabaciones en audio solo se van a recoger aquellos sucesos que tienen interés para el estudio, por tener una relación directa con todo lo hablado en las entrevistas (dinámica de interacción, aspectos metodológicos y percepción de situación educativa por el alumnado e implicación) y que además pueden enriquecer, aún más, la información recopilada. Todos estos análisis, más los datos sobre la caracterización del alumnado de las Escuelas de Música y los recogidos en sus cuestionarios de necesidades e ideas previas, van a darnos una visión más aproximada de la experiencia del alumnado. El objetivo es enriquecer el análisis de los resultados cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios con el análisis cualitativo de los datos obtenidos del análisis de entrevistas y grabaciones, y nos servirá, además, para poder comprobar el cumplimiento o no de las hipótesis planteadas.

Para organizar y presentar toda la información se va a hacer el análisis de cada profesora en función de todos los parámetros citados y se van a presentar organizados en tres bloques que se detallan a continuación:

Bloque 1: Caracterización de la profesora

En este bloque se concretará una caracterización de cada profesora, tal y como ella se ha definido en su entrevista. Además, se añadirán otros elementos, relacionados con su labor pedagógica y con los objetivos a conseguir con su alumnado que ellas mismas detallan en esas entrevistas. También se tratará de establecer una relación entre la caracterización de cada una de las profesoras y la que establece Parkinson, la cual hemos descrito en el marco teórico (Véase Cuadro 6, página 113)

Bloque 2: Dinámica de aula

En este apartado distinguimos dos niveles de análisis que serán posteriormente contrastados:

Nivel 1: Información recogida de las entrevistas en los términos en que las profesoras lo exponen y según las categorías establecidas para su realización con el objetivo de comprender la visión del profesorado sobre la asignatura y su forma de impartir las clases ([ver Anexo 1](#)).

Nivel 2: Información recogida en las grabaciones en función de la dinámica de interacción, los aspectos metodológicos y la percepción de la situación educativa por el alumnado.

Nivel 1: Información recogida de las entrevistas:

Metodología:

En esta categoría se recoge cómo describe cada docente las estrategias que utiliza para adaptarse al alumnado, en mayor o menor medida, ayudar al desarrollo como persona del alumnado, conseguir que el alumnado disfrute haciendo música y el desarrollo y dominio de la destreza técnica

Actividades:

En esta categoría se recoge cómo la profesora desarrolla la técnica guitarrística mediante actividades. apoya para la participación en audiciones de la Escuela de Música, apoya para la realización de actividades fuera del aula, apoya para propiciar que el alumnado toque en grupo y apoya para el uso de las TIC en el aula.

Repertorio y materiales:

En esta categoría se recoge cómo la profesora valora la necesidad del uso de los métodos clásicos (los que se han estado usando tradicionalmente), la interpretación y escucha de música clásica, el respeto del programa pedagógico de obras y estudios establecidos, la combinación de diferentes estilos de músicas, la elección de un repertorio organizado para disfrutar, la elección del repertorio entre alumna y profesora con libertad por ambas partes, el uso alternativo tanto de partitura como de la tablatura, y el repertorio adaptado a cada persona.

Necesidades del alumnado:

En esta categoría se recoge cómo la profesora escucha la opinión y necesidades del alumnado, proporciona los elementos adecuados para la creación de un buen ambiente, fomenta el intercambio de ideas, intenta el cumplimiento de las expectativas del alumnado, estimulación y apoyo a cada persona. Valoración de la necesidad de la existencia de un vínculo entre profesorado y alumnado, valoración de la necesidad de la creación de un clima de confianza, afirmación y apoyo, valoración de la necesidad del esfuerzo como método para poder conseguir algo, valoración de la necesidad de la motivación del alumnado, valoración de la necesidad de promover el uso y audición de música clásica.

Papel de la familia:

En esta categoría se recoge como interpreta la profesora los beneficios de la asistencia a clase de la familia del estudiante que no sea adulto.

Relación profesorado alumnado:

En esta categoría se recoge la valoración de la necesidad del vínculo entre profesora y alumnado para poder construir una buena relación, la valoración de la necesidad del reconocimiento y apoyo de la persona por encima del aprendizaje de la guitarra, la valoración de que el comportamiento en el aula debe de ser natural y espontáneo, la valoración sobre el respaldo a la existencia de una relación estrecha, cordial y amigable entre profesora y alumnado, la valoración de la necesidad de aportar algo positivo a la Educación Musical del alumnado.

Nivel 2: Información recogida en las grabaciones de aula.

En este nivel de análisis, nos ocuparemos de otra información útil que se puede extraer de las grabaciones en el aula que también forma parte de la dinámica de las clases (Ver Anexos 3 y 4). Esta información vendrá recogida en las siguientes categorías: Dinámica de interacción (muestra los diferentes aspectos de la interacción entre docente y discente), aspectos metodológicos (que analiza los diferentes aspectos de la metodología) y percepción de situación educativa que tiene el alumnado, así como su implicación).

Se trabajaron las siguientes subcategorías de elementos motivadores para el alumnado extraídas de las propias conversaciones con el profesorado:

1. Necesidad de la motivación para trabajar en Escuelas de Música.
2. Origen de la motivación partiendo de dos posibilidades: Por un lado, originada en la dinámica educativa generada por la profesora en el aula y por otra, la llamada automotivación basada en el trabajo personal del alumnado.

18. Resultados de los análisis estadísticos. Estadística descriptiva.

En este apartado se presentan los análisis estadísticos descriptivos correspondientes a la muestra total descrita en el apartado 2.3, referente a 281 estudiantes pertenecientes a 10 Escuelas de música de Bizkaia que respondieron al Cuestionario de necesidades e ideas previas y al de Motivación, así como sus correspondientes 14 profesoras. Como es bien sabido, solo 102 de esos estudiantes y sus 11 profesoras realizaron la investigación propiamente dicha, en la que se entrevistó al profesorado y se grabaron en audio las clases de guitarra, además de responder a los cuestionarios anteriormente aludidos, cuyos resultados se presentan en los apartados 3 y 4 de este capítulo. Se obtuvo una muestra total de 281 estudiantes de los cuales, 225 se corresponde con la muestra útil o muestra que se ha utilizado para el análisis. Este hecho se debe a que 56 de los estudiantes se corresponden con los alumnos de las profesoras 12 y 13, las cuales decidieron abandonar el proceso o participación en el estudio.

18.1. Descripción de la muestra

Este primer análisis descriptivo de la muestra, nos va a permitir generar una visión panorámica de las Escuelas de Música de Bizkaia, en la que ubicar los resultados que vamos a obtener en nuestra investigación.

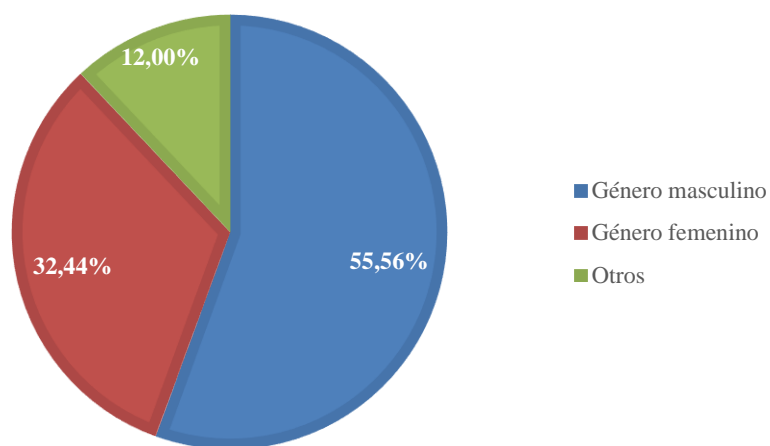
Inicialmente la muestra se representará en su conjunto en base a variables de carácter demográfico, sexo y localización de la Escuela de Música, para tener una visión general de la información que vamos a tratar. Posteriormente, será analizada en base a la edad o grupos de edad que previamente hemos definido (niños/as, adolescentes y adultos), ya

que en ocasiones nos interesará analizar los datos de esa manera para comprobar si se cumplen o no las hipótesis presentadas.

Como se ha mencionado previamente, la muestra utilizada se compone de un total de 225 individuos, de los cuales 125 son género masculino, 73 son género femenino y 27 definidos como género “otro” (véase Gráfico 1). Es importante señalar que el número de mujeres es menor, debido a que proporcionalmente encontramos un menor número de ellas que estudian guitarra en las Escuelas de Bizkaia.

Gráfico 1

Representación de la muestra por sexo (N.Abs y %)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario

En cuanto a la localidad, podemos encontrar las Escuelas de Música de la muestra en las siguientes áreas urbanas definidas: localidad de Bilbao, localidades de la Margen Derecha del Nervión, localidades de la Comarca de Urdaibai (costa Bizkaína), localidades de la Margen Izquierda del Nervión y localidades del Valle de Asúa.

Conforme a la distribución de la muestra, cabe mencionar que el mayor número de Escuelas de Música se concentra en el Gran Bilbao (concretamente la Margen Derecha del Nervión), donde a su vez se concentra también la mayor parte del alumnado. En cualquier caso, es necesario aclarar que en algunos grupos de edad (niños y niñas y adultos y adultas) nos encontramos a veces con que el profesorado no tiene estudiantes,

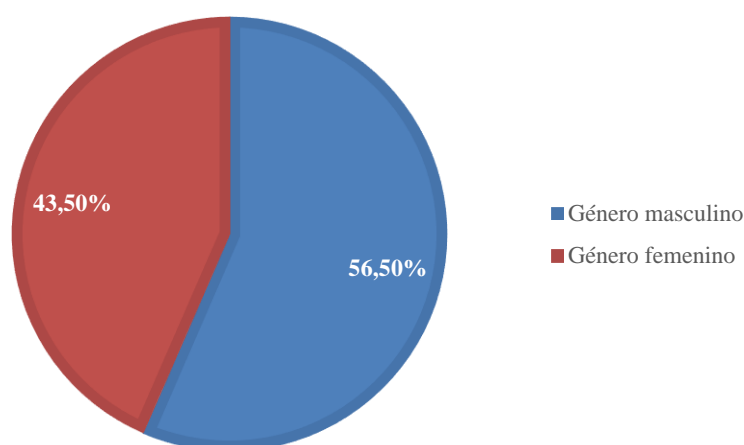
por lo que será necesario tenerlo en cuenta de cara a la motivación obtenida en base a los grupos de edad.

Aclarados estos puntos, daremos paso al análisis de la muestra por grupos de edad.

Niños/niñas

El primer grupo de estudiantes que componen la muestra que vamos a analizar, es el de los niños y niñas (desde los 7 hasta los 11 años de edad). Es el que tiene menor representatividad, representando el 10,2% de la muestra total. De esta manera, se compone de 23 niños y niñas, de los cuales el 56,5% (N=13) se identifican como género masculino y el 43,5% (N=10) como género femenino:

Gráfico 2
Proporción de niños y niñas en la muestra

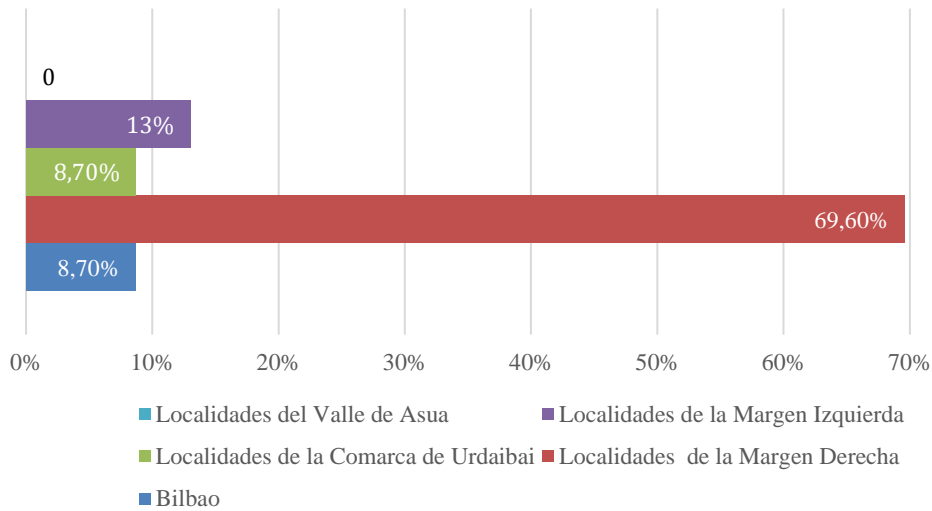


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario

En cuanto a la localización de las Escuelas de Música en las que se ubican los niños y niñas de la muestra, en la Tabla 6 y el Gráfico 3 observamos que la proporción de representatividad en cada área geográfica es:

Gráfico 3:

Localización de las Escuelas de Música de los grupos de niños y niñas de la muestra



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario

Por otro lado, la distribución del alumnado infantil en base a la profesora de música que les da clase, puede observarse en la Tabla 6:

Tabla 6

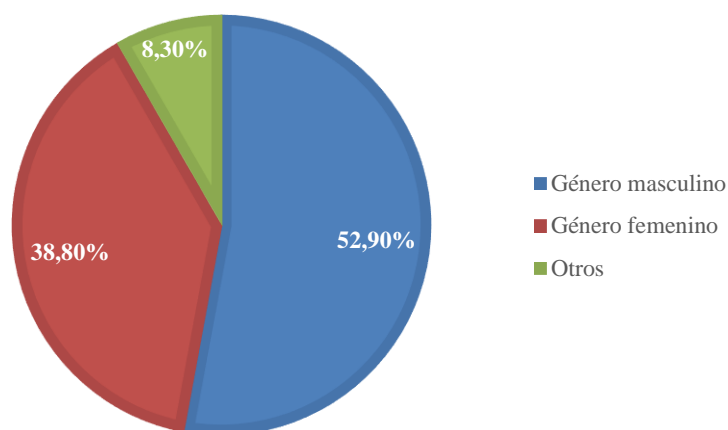
Profesoras de música de los grupos de niños y niñas de la muestra

	N	%
<i>Profesora 1</i>	2	8,7%
<i>Profesora 2</i>	3	13,0%
<i>Profesora 3</i>	2	8,7%
<i>Profesora 4</i>	0	0,0%
<i>Profesora 5</i>	3	13,0%
<i>Profesora 6</i>	2	8,7%
<i>Profesora 7</i>	2	8,7%
<i>Profesora 8</i>	2	8,7%
<i>Profesora 9</i>	2	8,7%
<i>Profesora 10</i>	1	4,3%
<i>Profesora 11</i>	4	17,4%
<i>Profesora 12</i>	0	0,0%
<i>Profesora 13</i>	0	0,0%
<i>Profesora 14</i>	0	0,0%
Total	23	100,0%

Adolescentes

Por su parte, la muestra del grupo de adolescentes (desde los 12 hasta los 17 años) está formada por 121 estudiantes, de los cuales el 52,9% (N=64) se identifican como género masculino, el 38,8% (N=47) como género femenino y el 8,3% restante (N=10) Ns/Nc. (véase Gráfico 4). De igual modo, debemos tener en cuenta algo ya mencionado anteriormente y es que la distribución de hombres y mujeres no es homogéneo en las Escuelas de Música y por tanto, los porcentajes hallados son representativos con respecto a la población.

Gráfico 4:
Distribución del alumnado adolescente por sexo (%)

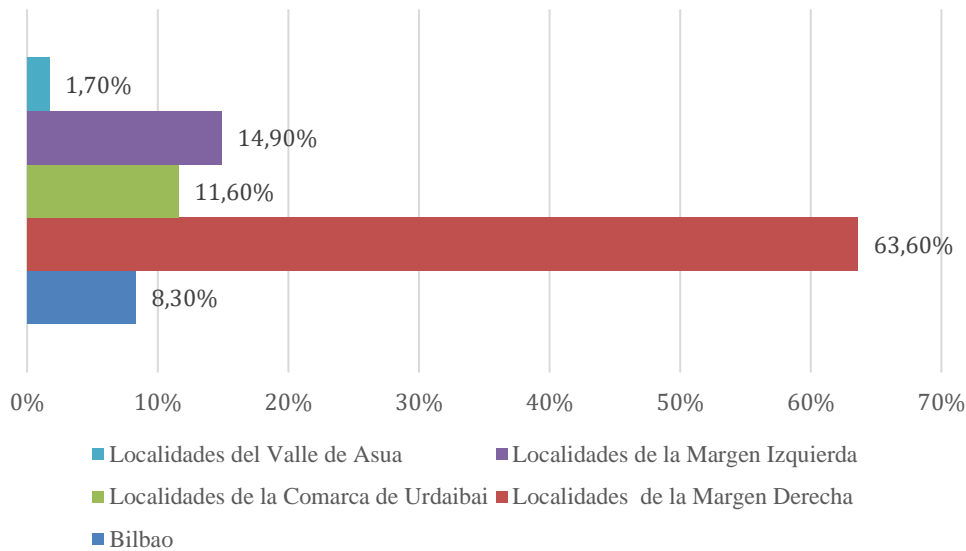


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario

Con respecto a la localidad en la que realizan sus estudios, la muestra adolescente se distribuye de la misma manera que en el grupo de niños y niñas, es decir, el mayor número de estudiantes adolescentes estudia en las localidades de la Margen Derecha:

Gráfico 5:

Localización de las Escuelas de Música del alumnado adolescente (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario

Por otro lado, la distribución del alumnado adolescente en base a la profesora de guitarra que les da clase, puede observarse en la Tabla 7:

Tabla 7

Docentes de guitarra del alumnado adolescente

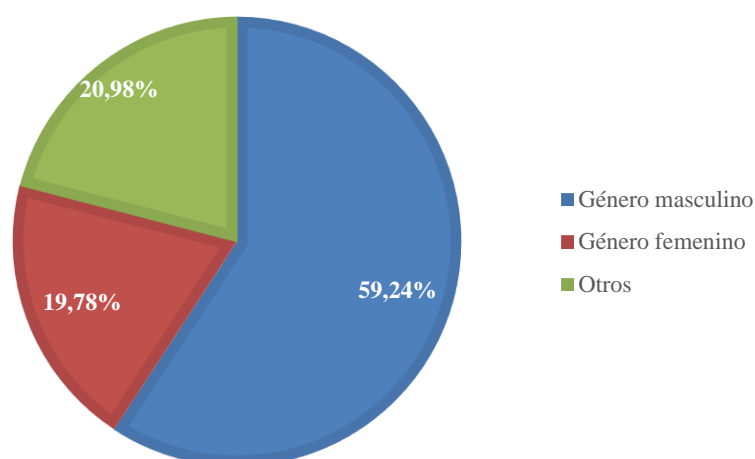
	N	%
<i>Profesora 1</i>	4	3,3%
<i>Profesora 2</i>	10	8,3%
<i>Profesora 3</i>	10	8,3%
<i>Profesora 4</i>	7	5,8%
<i>Profesora 5</i>	5	4,1%
<i>Profesora 6</i>	4	3,3%
<i>Profesora 7</i>	6	5,0%
<i>Profesora 8</i>	13	10,7%
<i>Profesora 9</i>	5	4,1%
<i>Profesora 10</i>	12	9,9%
<i>Profesora 11</i>	25	20,7%
<i>Profesora 12</i>	5	4,1%
<i>Profesora 13</i>	10	8,3%
<i>Profesora 14</i>	5	4,1%
Total	121	100,0%

Adultos

La muestra del grupo de estudiantes adultos definido, hace referencia a los que estudian guitarra y que comprenden edades desde los 18 hasta los 80 años.

La muestra total de este grupo está formada por 81 estudiantes, de los cuales el 59,24% (N=48) se identifican como el género masculino, el 19,78% (N=16) con el femenino y el 20,98% restante (N=17) Ns/Nc. En este caso el mayor número de personas que Ns/Nc se corresponden con la profesora 3 quien presenta también el segundo mayor número de alumnado adulto (N=14) después de la profesora 9 (N=16). ([Ver Anexo 6](#))

Gráfico 6:
Distribución de la categoría alumnado adultos por sexo (%)

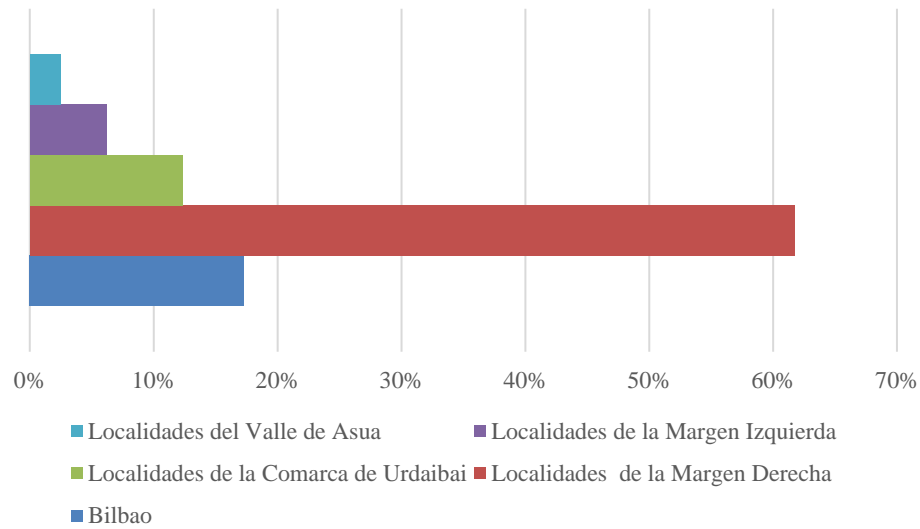


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario

Con respecto a la localidad en la que encontramos las Escuelas de Música donde estudia el alumnado adulto, la muestra se distribuye de la siguiente manera:

Gráfico 7:

Localización de las Escuelas de Música del alumnado adulto (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario

Por otro lado, la distribución del alumnado adulto en base a la profesora de guitarra que les de clase, puede observarse en la Tabla 8.

Tabla 8:

Profesoras de guitarra del alumnado adulto

	N	%
<i>Profesora 1</i>	5	6,2%
<i>Profesora 2</i>	5	6,2%
<i>Profesora 3</i>	14	17,3%
<i>Profesora 4</i>	4	4,9%
<i>Profesora 5</i>	3	3,7%
<i>Profesora 6</i>	5	6,2%
<i>Profesora 7</i>	4	4,9%
<i>Profesora 8</i>	0	0,0%
<i>Profesora 9</i>	16	19,8%
<i>Profesora 10</i>	8	9,9%
<i>Profesora 11</i>	7	8,6%
<i>Profesora 12</i>	3	3,7%
<i>Profesora 13</i>	5	6,2%
<i>Profesora 14</i>	2	2,5%
Total	81	100,0%

18.2 Cuestionario de necesidades e ideas previas

Una vez representadas las variables demográficas de los tres grupos analizados, nos adentraremos en la descripción de los resultados obtenidos a partir de los ítems del cuestionario de necesidades e ideas previas. Este cuestionario recoge información sobre sus ideas previas y necesidades, así como su nivel de interés por el aprendizaje de la música.

A continuación, recogemos los resultados más relevantes del Cuestionario de necesidades e ideas previas.

Como comentábamos, en el caso de la Pregunta 1. (*¿Cuántos años llevas estudiando guitarra?*)

Las categorías de respuesta se han adecuado a las diferentes franjas de edad del alumnado participante. En este caso, en referencia a cuándo han empezado a estudiar guitarra.

Tabla 9

¿Cuántos años llevas estudiando guitarra?

<i>Niños/as</i>		<i>Adolescentes</i>		<i>Adultos</i>
1 años	43,5% (N=10)	1 - 3 años	28,1% (N=34)	-
2 años	26,1% (N=6)	4 - 5 años	30,6% (N=37)	Hasta 4 años 35,8% (N=29)
3 años	21,7% (N=5)	6 - 7 años	24,8% (N=30)	5 - 10 años 39,5% (N=32)
4 años	0,0% (N=0)	8 - 10 años	14,9% (N=18)	11 o más años 19,8% (N=16)
NS/NC	8,7% (N=2)	NS/NC	1,7% (N=2)	NS/NC 4,9% (N=4)
Total	100,0% (N=23)	Total	100,0% (N=121)	Total 100,0% (N=81)

Adentrándonos en el cuestionario realizado al alumnado de guitarra de las Escuelas de Música en relación a su motivación, observamos que en lo que se refiere a los niños y niñas, el 43,5% (N=10) de la muestra no supera el año de estudio de guitarra. Asimismo, expresan en un 95,7% (N=22) que les gustaría seguir estudiando guitarra (Tabla 9). No

obstante, al aumentar la edad con respecto al otro grupo (alumnos de la categoría niños/as, observamos que el número de años que llevan estudiando guitarra aumenta. De este modo, el 30,6% (N=37) de la muestra de alumnos adolescentes lleva aprendiendo entre 4-5 años, el 28,1% (N=34) de 1-3 años, un 24,8% (N=30) 6-7 años, y un 14,9% (N=18) entre 8-10 años.

Finalmente, en el grupo de adultos apreciamos que al igual que en el caso de los adolescentes, a mayor edad más son los años de estudio de guitarra. En este sentido el valor más alto 39,5% (N=32) se sitúa en la respuesta de 5-50 años de estudio musical de guitarra, el 35,8% (N=29) en un periodo de estudio de hasta 4 años, y un 19,8% entre 11 años o más.

Tabla 10

¿Te gustaría seguir estudiando guitarra? (Niños/as)

	N	%
<i>Sí</i>	22	95,7%
<i>No</i>	1	4,3%
<i>NS/NC</i>	0	0,0%
Total	23	100,0%

En lo referente a la pregunta del cuestionario: “¿Te gustan las canciones que tocas?” se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 11

¿Te gustan las canciones que tocas?

	<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>
<i>Sí</i>	78,3% (N=18)	57,0% (N=69)	85,2% (N=69)
<i>No</i>	0,0% (N=0)	2,5% (N=3)	0,0% (N=0)
<i>A veces</i>	21,7% (N=5)	40,5% (N=49)	13,6% (N=11)
<i>NS/ NC</i>	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)	1,2% (N=1)
Total	100,0% (N=23)	100,0% (N=121)	100,0% (N=81)

En el grupo de niños y niñas a un 78,3% (N=18) les gustan las canciones que toca, lo que es un porcentaje muy elevado. En el grupo de los adolescentes un 57% (N=69) afirma que le gustan las canciones y a un 40,5% (N=49) que *a veces* le gustan. De este modo, a pesar de que sigan siendo valores mayormente positivos, observamos un descenso con respecto al grupo de los niños/as, siendo los adultos el grupo al que más le gustan las canciones que toca (85,2%).

En cuanto a la pregunta “¿En clase de guitarra puedes elegir las canciones?” se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 12

¿En clase de guitarra puedes elegir las canciones? (Niños/as)

	N	%
<i>Sí</i>	7	30,4%
<i>No</i>	7	30,4%
<i>A veces</i>	9	39,1%
<i>NS/NC</i>	0	0,0%
Total	23	100,0%

Observamos que las respuestas son equilibradas en las tres categorías, en cuanto a las opciones que tienen los niños y niñas para elegir las canciones.

Acerca de la pregunta “¿Te gusta tocar en público?” se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 13

¿Te gusta tocar en público?

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Sí</i>	78,3% (N=18)	52,9% (N=64)	32,1% (N=26)
<i>No</i>	21,7% (N=5)	41,3% (N=50)	59,3% (N=48)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	5,8% (N=7)	8,6% (N=7)
Total	100,0% (N=23)	100,0% (N=121)	100,0% (N=81)

En la Tabla 13 podemos ver que el grupo de los niños y niñas afirma que les gusta tocar en público en un 78,3% (N=18) de los casos y en un 95,7% (N=22) les gusta aprender a tocar la guitarra. Con respecto a si les gusta tocar en público al grupo de los adolescentes, apreciamos que hay un descenso en la preferencia o predisposición a hacerlo en relación al grupo anterior. De esta manera, se advierte que un 52,9% (N=64) admite que le gusta (frente a un 78,3% en el caso de los niños), y un 41,4% (N=50) expone que no les gusta. Un 5,8% (N=7) se encuentra en la categoría de respuesta No sabe /No contesta. De igual modo, en el grupo de adultos, observamos que los valores de la respuesta “no” ante la pregunta de si le gusta tocar en público, aumentan superando el 50%, en concreto, representan el 59,3% (N=48). El 32,1% (N=26) de las respuestas se colocarían en la categoría “si” y el 8,6% (N=7) restante en No sabe /No contesta.

Respecto de la pregunta “¿Te gusta aprender a tocar la guitarra?” La Tabla 14 muestra los siguientes resultados:

Tabla 14:

¿Te gusta aprender a tocar la guitarra?

	<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>
<i>Sí</i>	95,7% (N=22)	92,6% (N=112)	97,5% (N=79)
<i>No</i>	4,3% (N=1)	3,3% (N=4)	1,2% (N=1)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	4,1% (N=5)	1,2% (N=1)
Total	100,0% (N=23)	100,0% (N=121)	100,0% (N=81)

Con respecto a si les gusta o no aprender a tocar la guitarra, como hemos dicho el grupo de los niños y niñas expresa un porcentaje favorable al aprendizaje. Así mismo, el porcentaje es alto también en el grupo de los adolescentes donde un 92,6% (N=112) de la muestra afirma que le gusta aprender a tocar la guitarra. Por último, el grupo de adultos expresa en un 97,5% (N=79) que sí le gusta aprender a tocar. Es decir, este porcentaje se mantiene por encima del 92% en los tres casos.

No obstante, dichos porcentajes no superan el 50% (47,8%), cuando se les pregunta por la facilidad de la técnica, tal y como se recoge en la Tabla 15:

Tabla 15***¿Te parece fácil tocar la guitarra?***

	<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>
<i>Sí</i>	47,8% (N=11)	41,3% (N=50)	13,6% (N=11)
<i>No</i>	43,5% (N=10)	44,6% (N=54)	80,2% (N=65)
<i>NS/ NC</i>	8,7% (N=2)	14,0% (N=17)	6,2% (N=5)
Total	100,0% (N=23)	100,0% (N=121)	100,0% (N=81)

En relación con lo dicho anteriormente apreciamos que pese a que el 47,8% (N=11) afirma que les parece fácil tocar la guitarra, el 43,5% (N=10) expone que no y el 8,2% (N=2) no lo sabe. Además, también parece aumentar la sensación de dificultad del estudio y práctica de la guitarra en el grupo de los adolescentes, a pesar de lo cual el 44,6% (N=54) expresa que no le parece fácil y el 41,3% (N=50) que sí. En el grupo de los adultos aumenta notablemente dicha sensación/percepción de dificultad con respecto a los dos grupos anteriores. El porcentaje de personas que responde que no le resulta fácil tocar la guitarra se corresponde al 80,2% (N=65) de la muestra y tan solo el 13,6% (N=11) responde que le resulta sencillo.

En lo referente al tiempo de estudio semanal los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 16***¿Cuántas horas a la semana dedicas a la guitarra***

	<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>
<i>Menos de 1 hora</i>	82,6% (N=19)	34,7% (N=42)	11,1% (N=9)
<i>1 hora o más</i>	17,4% (N=4)	63,6% (N=77)	87,7% (N=71)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	1,7% (N=2)	1,2% (N=2)
Total	100,0% (N=23)	100,0% (N=121)	100,0% (N=81)

Tal y como se recoge en la Tabla 16, los niños y niñas expresan en un 82,6% (N=19) que practican menos de una hora y el 17,4% afirma dedicarle más de una hora a la semana.

En los adolescentes en cambio, los valores mayoritarios se colocan ahora en la categoría de dedicación de una hora o más al estudio semanal de guitarra con un 63,6% (N=77) y, por consiguiente, el porcentaje de personas que exponen tocar menos de una hora a la semana es de 34,7% (N=42). Igualmente, en los adultos los valores aumentan conforme a la dedicación semanal. El 87,7% (N=71) expone estudiar más de una hora semanalmente y tan solo el 11,1% (N=9) de la muestra afirma que le dedica menos de una hora.

A continuación, se muestran los resultados relativos a las preguntas que describen el ámbito familiar desde el punto de vista musical.

Tabla 17

¿Te ayudan en tu familia a estudiar la guitarra? (Niños/as y adolescentes)

	<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>
<i>Mucho</i>	21,7% (N=5)	8,3% (N=10)
<i>A veces</i>	43,5% (N=10)	47,1% (N=57)
<i>Nunca</i>	34,8% (N=8)	44,6% (N=54)
Total	100,0% (N=23)	100,0% (N=121)

En relación, en el grupo de niños/as y adolescentes se preguntó si recibían ayuda familiar para estudiar guitarra y consiguientemente, distinguimos que en el primer grupo (niños/as), al menos el 43,5% (N=10) afirma ser ayudado “a veces” por familiares para estudiar guitarra, el 34,8% (N=8) no serlo y el 21,7% (N=5) restante afirma ser ayudado por un miembro familiar. Los porcentajes presentados ante dicha pregunta en el grupo de los adolescentes reflejan que tan solo en un 8,3% (N=10), un 47,1% (N=57) a veces y un 44,6% (N=54) nunca. Esto nos indica, que conforme a los niños y niñas se van haciendo mayores y van ganando más experiencia y/o práctica tocando la guitarra, reciben menos ayuda en su ámbito familiar. No debemos perder de vista que una función importante de la familia puede ser motivar a los niños a practicar, ya sea mediante el estímulo o la supervisión, aunque en algunos casos esto puede limitarse a controlar el tiempo de práctica (Sosniak, 1985; Sloboda y Howe, 1991; Davidson et al., 1996).”

Tabla 18

¿Hay alguien en tu entorno que toque o haya tocado la guitarra?

		<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>
En mi familia	<i>Sí</i>	21,7% (N=5)	52,9% (N=64)	34,6% (N=28)
	<i>No</i>	78,3% (N=18)	47,1% (N=57)	65,4% (N=53)
	Total	100% (N=23)	100,0% (N=121)	100,0% (N=81)
Entre mis amigos y amigas	<i>Sí</i>	43,5% (N=10)	40,5% (N=49)	49,4% (N=40)
	<i>No</i>	56,5% (N=13)	59,5% (N=72)	50,6% (N=41)
	Total	100% (N=23)	100,0% (N=121)	100,0% (N=81)
Compañeros o compañeras del colegio	<i>Sí</i>	39,1% (N=9)	40,5% (N=49)	9,9% (N=8)
	<i>No</i>	60,9% (N=14)	59,5% (N=72)	90,1% (N=73)
	Total	100% (N=23)	100,0% (N=121)	100,0% (N=81)
No conozco a nadie	<i>Sí</i>	8,7% (N=2)	8,3% (N=10)	25,9% (N=21)
	<i>No</i>	91,3% (N=21)	91,7% (N=111)	74,1% (N=60)
	Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Con respecto a la influencia externa de familiares, amigos/as y/o compañeros del colegio que puede haber motivado al niño/a para estudiar guitarra, se observa que pese a ser relevante, está es inferior al 50% en todos los casos. Es decir, no parece haber una realidad

evidente de que hayan podido ser motivados por su entorno más cercano para aprender a tocar la guitarra. Además, ligado con el apartado anterior, se observa que el 21,7% (N=5) que afirma tener un familiar que le ayude a estudiar la guitarra coincide con el 21,7% (N=5) de niños y niñas que afirman tener un familiar que toque o haya tocado la guitarra.

Con respecto a la motivación externa que pueda presentar el alumnado adolescente, cuando les preguntamos si hay alguien en su entorno que toque o haya tocado la guitarra, observamos que con respecto al grupo de edad anterior la situación cambia. De este modo, aumenta la proporción en aquellas categorías de respuesta que exponen que si tienen familiares, amigos/amigas y/o compañeros/compañeras del colegio que tocan la guitarra. Sin embargo, aunque los valores aumenten solo resultan superiores (mayores al 50%) en aquellos casos en los que afirman tener un familiar que toque o haya tocado la guitarra: 52,9% (N=64). Así mismo, aunque no parece haber mucha relación entre la motivación familiar y motivar al adolescente a cantar en un coro o tocar un instrumento, sí se observa que el valor aumenta en el número de casos que afirman que al menos uno de sus hermanos/hermanas toca o canta. La respuesta “Sí” ante la pregunta planteada, se acerca más al 50% que en el resto de casos, ya que el 49,6% (N=60) de los sujetos afirma que algún hermano/hermana toca o canta.

Por último, en el caso de los adultos, vemos que es menor la incidencia de familiares que toquen o hayan tocado la guitarra, un 34,6% (N=28). No obstante, se aprecia que el porcentaje entre amigos y amigas es semejante entre los que afirman tenerlos y los que no.

De manera complementaria se solicita en el cuestionario a los adolescentes las personas de su familia que cantan en un coro o tocan un instrumento, cuyos resultados se recogen en la Tabla 19:

Tabla 19*¿Cuál de las siguientes personas de tu familia canta en un coro o toca un instrumento?**(Adolescentes)*

		N	%
Nadie	<i>Sí</i>	16	13,2%
	<i>No</i>	105	86,8%
	Total	121	100,0%
Yo soy el único	<i>Sí</i>	34	28,1%
	<i>No</i>	87	71,9%
	Total	121	100,0%
Mi padre o mi madre	<i>Sí</i>	30	24,8%
	<i>No</i>	91	75,2%
	Total	121	100,0%
Alguno de mis hermanos	<i>Sí</i>	60	49,6%
	<i>No</i>	61	50,4%
	Total	121	100,0%

En la Tabla 19, observamos que el grupo de los adolescentes que representa el mayor porcentaje de familiares que tocan o han tocado la guitarra, expresa que el porcentaje más notable que canta o toca en la actualidad un instrumento dentro de su familia son los hermanos, un 49,6% (N=60).

También se preguntó acerca de los miembros de la familia que suelen ir a conciertos, cuyos resultados se recogen en la Tabla 20:

Tabla 20*En mi casa suelen ir habitualmente a conciertos (Adolescentes)*

	N	%
<i>Nadie</i>	32	26,4%
<i>Soy el único que va</i>	5	4,1%
<i>Solamente mis padres</i>	16	13,2%
<i>Alguien de mi casa siempre va conmigo</i>	17	14,0%
<i>Siempre hay alguien que va</i>	51	42,1%
Total	121	100,0%

Por otro lado, en un 42,1% (N=51) de los casos se expone que siempre que hay algún concierto, algún miembro familiar asiste a ellos, si bien tan solo un 14% (N=17) de los estudiantes adolescentes asiste a dichos conciertos acompañado por algún familiar,

mientras que un 13,2% (N=16 responden que son sus padres los que asisten a los conciertos. Finalmente, aquellos que afirman que no va nadie se corresponden con un 26,4% (N=32) de la muestra.

En la siguiente tabla (Tabla 21) se recogen las respuestas del grupo de niños y niñas que describen cómo se encuentran en clase, cómo es su relación con el la profesora y cómo perciben que este presenta las actividades.

Tabla 21

Percepción de cómo se encuentran en clase, la relación con el la profesora y cómo perciben que este presenta las actividades en el grupo de los niños y niñas.

		N	%
<i>Mis relaciones con la profesora de guitarra son (niños/as)</i>	<i>Muy buenas</i>	14	60,9%
	<i>Buenas</i>	4	17,4%
	<i>Normales</i>	5	21,7%
	Total	23	100,0%
<i>En la clase de guitarra me encuentro (niños/as)</i>	<i>Muy a gusto</i>	15	65,2%
	<i>A gusto</i>	4	17,4%
	<i>Unas veces a gusto, otras no</i>	4	17,4%
	Total	23	100,0%
<i>La profesora de guitarra presenta las actividades de forma (niños/as)</i>	<i>Muy atractiva</i>	12	52,2%
	<i>Bastante atractiva</i>	7	30,4%
	<i>Algo atractiva</i>	3	13,0%
	<i>Nada atractiva</i>	1	4,3%
	Total	23	100,0%

Tal y como se aprecia en la Tabla 21 el 60,9% (N=14) de los niños y niñas participantes en la investigación afirma que sus relaciones con la profesora son muy buenas, el 21,7% (N=5) expone que son normales y, por último, el 17,4% (N=4) buenas. Además, expresan en un 65,2% (N=15) de los casos que en clase de guitarra se encuentran muy a gusto, un 17,4% (N=4), a gusto y el 17,4% restante, que se encuentra a veces a gusto. Finalmente, el 52,2% (N=12) opina que la profesora hace las clases muy atractivas y el 30,4% (N=7) bastante atractivas.

Por último, en lo que se refiere a la utilización de la tecnología en las clases, los niños y niñas afirman:

Tabla 22**Marca con una cruz cuál de estos medios utilizáis en clase de guitarra (niños/as)**

		N	%
Ipad	<i>Sí</i>	2	8,7%
	<i>No</i>	21	91,3%
	Total	23	100%
Móvil	<i>Sí</i>	6	26,1%
	<i>No</i>	17	73,9%
	Total	23	100%
Ordenador	<i>Sí</i>	8	34,8%
	<i>No</i>	15	65,2%
	Total	23	100%

En la Tabla 22 podemos ver que no es demasiado frecuente la utilización de los dispositivos electrónicos o tecnológicos en las clases tales como Ipad, teléfonos móviles u ordenadores. En concreto, el porcentaje de niños y niñas que afirma no utilizar dichos medios en clase supera el 65% (N=15) de los casos (91,3% Ipad, 73,9% móviles y 65,2% ordenadores).

Para finalizar, se recogen los resultados referentes a los hábitos musicales en su tiempo libre de los adolescentes y adultos que participaron en nuestro estudio:

Tabla 23*Utilización de la música en el tiempo libre (Adolescentes y adultos)*

	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>
<i>Mucho</i>	54,5% (N=66)	46,9% (N=38)
<i>Bastante</i>	26,4% (N=32)	34,6% (N=28)
<i>Regular</i>	14% (N=17)	9,9% (N=8)
<i>Poco</i>	5% (N=6)	8,6% (N=7)
<i>Nada</i>	0% (N=0)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)
Total	100% (N=121)	100% (N=81)

Ante la pregunta, “¿Sueles escuchar música en tu tiempo libre?” realizada al grupo de los adolescentes y los adultos, en el 54,5% (N=66) de los casos se advierte que escuchan música en sus ratos libres, en un 26,4% (N=32) bastante, un 14% (N=17) regular y un 5% (N=2) poco. En este sentido, se aprecia que a un mayor número de estudiantes les gusta escuchar música.

En el caso de los adultos, al 46,9% (N=38) de la muestra le gusta mucho escuchar música y un 34,6% (N=28) suele escuchar bastante. Solo el 18,5% (N=15) afirma escuchar poco o nada.

18.3 Descriptivo ítems Motivación

En este apartado se incluyen los ítems que describen las características motivacionales de nuestra muestra. Comenzaremos por las respuestas a la pregunta de hasta qué punto les atrae la asignatura de guitarra que quedan recogidas en la Tabla 24:

Tabla 24***Percepción de la atracción de la asignatura de guitarra***

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Mucho</i>	65,2% (N=15)	47,1% (N=57)	82,7% (N=67)
<i>Bastante</i>	34,8% (N=8)	43% (N=52)	17,3% (N=14)
<i>Poco</i>	0% (N=0)	8,3% (N=10)	0% (N=0)
<i>Muy poco</i>	0% (N=0)	1,7% (N=2)	0% (N=0)
<i>Nada</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

En los resultados obtenidos que se muestran en la Tabla 24 se observa que de los 23 niños y niñas, el 65,2% (N= 15) ven muy atractiva la asignatura de guitarra y el 34,8% (N=8) bastante atractiva, lo que supone una visión general positiva hacia las clases de guitarra. En cuanto al grupo de los adolescentes, el 47,1% (N=57) de las y los encuestados expresa que les gusta o atrae mucho la asignatura de guitarra y el 43% (N=52) que bastante, mientras que al 10% restante les atrae poco o muy poco. De este modo, aunque el porcentaje es menor que en el grupo de los niños y niñas, en el caso de las personas adolescentes la tendencia es generalmente positiva. Con respecto al grupo adulto, la atracción por la asignatura de música es mucha en un 82,7% (N=67) de los casos y bastante, en un 17,3% (N=14); es decir, los valores ascienden con respecto a los grupos anteriores en la categoría de “mucha atracción”.

Tabla 25***Disposición o esfuerzo personal hacia el estudio de la guitarra***

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Me esfuerzo al máximo</i>	21,7% (N=5)	24% (N=29)	4,9% (N=4)
<i>Me esfuerzo bastante</i>	43,5% (N=10)	39,7% (N=48)	67,9% (N=55)
<i>Unas veces me esfuerzo, otras no</i>	34,8% (N=8)	31,4% (N=38)	23,5% (N=19)
<i>Me esfuerzo poco</i>	0% (N=0)	3,3% (N=4)	3,7% (N=3)
<i>No me esfuerzo nada</i>	0% (N=0)	1,7% (N=2)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)
Total	100% (N=23)	100,0% (N=121)	100%(N=81)

La Tabla 25 recoge la disposición o esfuerzo personal hacia el estudio de la guitarra, ítem que se presenta en mayor medida con valores altos (“me esfuerzo bastante” 43,5%, “unas veces me esfuerzo, otras no” 34,8% y “me esfuerzo al máximo” 21,7%), por lo que puede apreciarse un interés personal para dicho estudio. El 39,7 % (N=48) de las y los adolescentes afirma que se esfuerza bastante y un 31,4% (N=38) lo hace unas veces sí y otras no. Un 24% (N=29) expone que se esfuerza al máximo.

Por, ultimo, un 5% (N=6) se esfuerza poco o nada. Por lo tanto, la percepción del esfuerzo general es alta, es decir, los adolescentes expresan que muestran esfuerzo para llevar a cabo la asignatura. Comparando estos datos con el grupo de adolescentes anterior, (Tabla 23) observamos que los porcentajes son bastantes similares por lo que aparentemente se perpetua el interés en el estudio y dominio de la práctica. En cuanto al grupo adulto, el 67,9% (N=55) expresa que se esfuerza bastante, el 23,5% (N=19) algunas veces, el 4,9% (N=4) que lo hace al máximo y el 3,7% (N=3) restante, que se esfuerza poco. En consecuencia, los valores con respecto a un mayor o mucho esfuerzo descienden notablemente con respecto a los grupos anteriores, pero ascienden de forma significativa entre aquellas personas que opinan que dedican bastante esfuerzo.

De manera complementaria las opiniones respecto del interés por aprender la guitarra se recogen a continuación:

Tabla 26

Interés general por aprender guitarra

	Niños/niñas	Adolescentes	Adultos
<i>Muy alto</i>	47,85% (N=11)	30,6% (N=37)	40,7% (N=33)
<i>Alto</i>	47,85% (N=11)	50,4% (N=61)	51,9% (N=42)
<i>Regular</i>	4,3% (N=1)	15,7% (N=19)	7,4% (N=6)
<i>Poco</i>	0% (N=0)	1,7% (N=2)	0% (N=0)
<i>Nada</i>	0% (N=0)	1,7% (N=2)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)
Total	100%(N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Su interés general por aprender guitarra es elevado ya que el 95,7% (N=22) muestra un interés alto y muy alto por la asignatura (47,85% y 47,85% en cada categoría de respuesta) y tan solo el 4,3% restante (N=1) un interés por aprender la asignatura regular.

En cuanto al interés en el grupo adolescente, se observa que el 50,4% (N=61) expresa un interés alto por el aprendizaje de la guitarra, el 30,6% (N=37) lo perciben como una actividad muy atrayente con una respuesta “muy alto”, el 15,7 % (N=19) un interés regular o intermedio y el 3,4% restante (N=4) poco o nada. Al igual que en el caso de la atracción hacia la asignatura de guitarra, observamos que los porcentajes son menos notables en las categorías de respuesta “alto” y “muy alto”, no obstante, en los valores generales se aprecia que son favorables.

En el grupo adulto, el interés personal por aprender o estudiar guitarra se presenta en un 51,9% (N=42) como un interés personal alto. El 40,7% (N=33) expone que muy alto y el 7,4% (N=6) que regular. Dichos valores se mantendrían parecidos en todos los grupos por lo que el interés es generalmente elevado.

Conforme a la percepción personal de la utilidad en la vida de lo que aprenden sobre guitarra observamos la Tabla 27:

Tabla 27

Percepción de la utilidad en la vida de lo que aprenden.

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Todo</i>	30,4% (N=7)	16,5% (N=20)	29,6% (N=24)
<i>Bastantes cosas</i>	17,4% (N=4)	43,8% (N=53)	46,9% (N=38)
<i>Algunas cosas</i>	52,2% (N=12)	31,4% (N=38)	14,8% (N=12)
<i>Muy pocas cosas</i>	0% (N=0)	5,8% (N=7)	6,2% (N=5)
<i>Nada</i>	0% (N=0)	2,5% (N=3)	1,2% (N=1)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	1,2% (N=1)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100%(N=81)

Más en concreto, los resultados obtenidos respecto a la percepción de la utilidad en la vida de lo que aprenden los niños/niñas tocando la guitarra muestran que el 30,4% (N=7) percibe que todo el aprendizaje es o será de utilidad en su vida y el 17,4% (N=4) lo

interpreta como que bastantes cosas les serán de utilidad. No obstante, la percepción sobre la utilidad de dicho aprendizaje, es decir, del estudio de guitarra, no se percibe de una forma tan positiva como en los anteriores casos ya que los valores más altos coinciden con la percepción de que solo “algunas cosas” del estudio y manejo de la técnica serán de utilidad en la vida, respuesta que equivale al 52,2% (N=12).

El grupo de los adolescentes opina en un 43,8% (N= 53) que bastantes de las técnicas y habilidades aprendidas le podrán ser de ayuda, un 31,4% (N=38) expresa que algunas cosas, 16,5% (N=20) opina que todo y en las categorías que enuncian pocas cosas o nada encontramos un 5,8% (N=7) y un 2,5%(N=3), respectivamente. En este caso, se observa que disminuye porcentualmente el número de personas que opinan que todo, sin embargo, se mantiene la positividad con respecto a la actividad como en las otras preguntas.

Así mismo, conforme a la percepción de lo que aprendo sobre guitarra, el 46,9% (N=38) del grupo e adultos considera que bastantes cosas le serán útiles en la vida, el 29,6% (N=24) opina que le será útil todo, el 14,8% (N=12) que algunas cosas, el 6,2% (N=5) opina que muy pocas cosas y, por último, los siguientes 1,2% (N=1) y 1,2% (N=1) se corresponden con las categorías de respuesta nada me será útil en la vida y Ns/Nc. Aquí por tanto se aprecia una visión más positiva de la utilidad del estudio y su aplicación en la vida.

Acerca tal y como conciben su trabajo y atención que prestan a todo lo relacionado con la guitarra, se perciben de la siguiente manera (Tabla 28).

Tabla 28

Percepción de su trabajo y la atención prestada a todo lo relacionado con la guitarra

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Muy aplicado</i>	17,4% (N=4)	15,7% (N=19)	21% (N=17)
<i>Bastante aplicado</i>	60,9% (N=14)	47,1% (N=57)	42% (N=34)
<i>Unas veces sí y otras no</i>	21,7% (N=5)	27,3% (N=33)	32,1% (N=26)
<i>Poco aplicado</i>	0% (N=0)	8,3% (N=10)	2,5% (N=2)
<i>Nada</i>	0% (N=0)	1,7% (N=2)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	2,5% (N=2)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Con respecto a la atención que ponen en el ejercicio y aprendizaje de la práctica, el 60,9% (N=14) del grupo niños/as considera ser o verse como una persona bastante aplicada por la manera en la que trabaja y por la atención que presta a todo lo relacionado con la guitarra, el 21,7% (N=5) aplicado algunas veces y el 17,4% (N=4) muy aplicado. En los adolescentes un 47,1% (N=57) expresa que frecuentemente pone empeño al tocar la guitarra, es decir, se considera una persona aplicada, un 27,3% (N=33) algunas veces si y otras no, un 15,7% (N=19) siempre, un 8,3% (N=10) muy pocas veces durante el ejercicio y un 1,7% (N=2) nunca.

Por otra parte, en el grupo de los adultos se aprecia una ligera tendencia más elevada con respecto a los otros dos grupos que puede ser debido a una mayor importancia, interés o significado personal de la guitarra en su vida. De este modo, el 42% (N=34) expresa que se esfuerza bastante o es bastante aplicado/a con la técnica de, el 32,1% (N=26) algunas veces, el 21% (N=17) expresa que es muy aplicado/a, y el 2,5% (N=2) y 2,5% (N=2) perciben que muy pocas veces se esfuerzan o Ns/Nc.

En la Tabla 29 se observa quien expresa que se entretiene con cosas relacionadas con la guitarra durante su tiempo libre.

Tabla 29

Utilización de tiempo libre en cosas relacionadas con la guitarra

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Siempre</i>	8,7% (N=2)	3,3% (N=4)	8,6% (N=7)
<i>Frecuentemente</i>	13% (N=3)	29,8% (N=36)	48,1% (N=39)
<i>Unas veces sí, otras no</i>	56,5% (N=13)	43,8% (N=53)	29,6% (N=24)
<i>Pocas veces</i>	17,4% (N=4)	17,4% (N=21)	11,1% (N=9)
<i>Nunca</i>	4,3% (N=1)	5,8% (N=7)	1,2% (N=1)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	1,2% (N=1)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

En cuanto a la predisposición por interesarse en la guitarra en sus ratos libres, el grupo de los niños/niñas en términos generales no parece mostrarse muy predispuesto ya que el 56,5% (N=13) admite no interesarse a menudo (“algunas veces sí, otras no), el 17,4% (N=4) hacerlo pocas veces y el 4,3% (N=1) no hacerlo nunca. Por lo tanto, un 21,7%

(N=5) del total se muestra frecuentemente interesadas o siempre, y en concreto encontramos un 13% (N=3) de los sujetos frecuentemente interesados y un 8,7% (N=2) interesados siempre. En el grupo de los adolescentes, se distingue que los valores son más favorables en la categoría “frecuentemente”. En este sentido, aquellos que afirman dedicarse “a veces” a la guitarra en sus ratos libres se colocan en el 43,8% (N=53), es decir un porcentaje menor, sin embargo, aumentan entre aquellas personas que afirman hacerlo frecuentemente: un 29,8% (N=36). El resto de porcentajes se aprecian generalmente parecidos: un 17,4% (N=21) pocas veces, un 5,8% (N=7) nunca y un 3,3% (N=4) siempre. De este modo, se observa una tendencia a una mayor dedicación o entrega en el grupo de los adolescentes con respecto a los niños. Finalmente, en el caso de los adultos, observamos que pasa lo mismo. De este modo, el 48,1% (N=39) expresa que practica y estudia guitarra frecuentemente, el 29,6% (N=24) responde que algunas veces, el 11,1% (N=9) pocas veces y el 8,6% (N=7) expone que siempre. Consiguientemente, los valores no solo ascienden en la categoría “frecuentemente” sino también en la de “siempre”, esto es, hay una mayor entrega a medida que aumenta la edad.

La opinión en relación a los medios para ampliar conocimientos se recoge en la Tabla 30:

Tabla 30

Ampliación de los conocimientos sobre guitarra

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Muy a menudo</i>	17,4% (N=4)	9,9% (N=12)	18,5% (N=15)
<i>A menudo</i>	26,1% (N=6)	45,5% (N=55)	37% (N=30)
<i>Unas veces sí, otras no</i>	43,5% (N=10)	24% (N=29)	30,9% (N=25)
<i>Pocas veces</i>	4,3% (N=1)	15,7% (N=19)	7,4% (N=6)
<i>Casi nunca</i>	8,7% (N=2)	4,1% (N=5)	2,5% (N=2)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0,8% (N=1)	3,7% (N=3)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

La Tabla 30 recoge las opiniones acerca de los diversos medios utilizados para ampliar los conocimientos sobre guitarra con conversaciones, partituras, audiciones, conciertos, tecnología, etc., El grupo de los niños/niñas muestra una mayoría de respuestas en las siguientes categorías: “unas veces sí y otras no”, 43,5% (N=10); “a menudo” 26,1%

(N=6) y “muy a menudo” 17,4 (N=4). Lo cual nos indicaría que, pese a que un 8,7% (N=2) y un 4,3% (N=1) se muestren pocas veces o casi nunca favorables respectivamente a aplicar sus conocimientos en las situaciones mencionadas, un 87% se manifiesta más dispuesto a ello. En el grupo de los adolescentes, un 45,5% (N=55) expone que se les presenta “a menudo”, el 24% (N=29) que se les presentan algunas veces, el 15,7% (N=19) que pocas veces tienen oportunidad, el 9,9% (N=12) que se les presentan oportunidades, medios o situaciones muy a menudo y el 4,1% (N=5) casi nunca. Es decir, pese a que aumenten los valores en “a menudo” se observa que las categorías más negativas (casi nunca o pocas veces) ascienden, así como la de “muy a menudo. Algo parecido ocurre en el caso de los adultos, donde pese a que se mantienen los valores en “muy a menudo” con respecto a los niños/niñas, van apareciendo o aumentan los porcentajes en aquellas categorías negativas. De esta manera, observamos los siguientes porcentajes: el 37% (N=30) que los utiliza a menudo, el 30,9% (N=25) algunas veces, el 18,5% (N=15) siempre, el 7,4% (N=6) muy pocas veces y el 2,5% (N=2) casi nunca

Era interesante conocer también la posible admiración que sentía el alumnado por los grandes guitarristas, por el efecto motivacional que podrían ocasionar:

Tabla 31

La admiración que siento por los grandes guitarristas es:

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Mucha</i>	26,1% (N=6)	28,1% (N=34)	60,5% (N=49)
<i>Bastante</i>	39,1% (N=9)	36,4% (N=44)	25,9% (N=21)
<i>Alguna</i>	26,1% (N=6)	19,8% (N=24)	8,6% (N=7)
<i>Muy poca</i>	0% (N=0)	9,1% (N=11)	2,5% (N=2)
<i>Ninguna</i>	8,7% (N=2)	6,6% (N=8)	1,2% (N=1)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	1,2% (N=1)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

En cuanto a la admiración que puede mostrar el alumnado por los grandes artistas, en el grupo de los niños/niñas observamos que el 39,1% (N=9) señala tener bastante admiración y un 26,1% (N=6) tener mucha. Se distinguen algunas sensaciones de admiración en un 26,1% (N=6) y, por último, un 8,7% (N=2) no presentaría ninguna emoción de admiración hacia grandes artistas guitarristas. En el grupo adolescente, el

36,4% % (N=44) indica tener bastante admiración, un 28,1% (N=34) mucha, un 19,8% % (N=24) alguna y un 9,1% % (N=11) y un 6,6% % (N=8) muy poca y ninguna respectivamente. Por otra parte, en el grupo adulto, un 60,5% (N=49) se situaría en la categoría de mucha admiración, un 25,9% (N=21) en la de bastante y el 8,6% (N=7) en la de alguna admiración hacia los grandes artistas. Es decir, hay valores generalmente positivos en los tres grupos, destacando por encima el/valores más elevados en el grupo adulto, por lo que podríamos señalar que según parece la admiración va aumentando conforme a la edad.

En relación a la previsión de resultados en guitarra, la Tabla 32 recoge los correspondientes resultados:

Tabla 32

Pienso que mis resultados en guitarra van a ser de:

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Sobresaliente</i>	26,1% (N=6)	15,7% (N=19)	3,7% (N=3)
<i>Notable o bien</i>	69,6% (N=16)	61,2% (N=74)	38,3% (N=31)
<i>Suficiente</i>	0% (N=0)	21,5% (N=26)	51,9% (N=42)
<i>Insuficiente</i>	4,3% (N=1)	0% (N=0)	4,9% (N=4)
<i>Muy insuficiente</i>	0% (N=0)	0,8% (N=1)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0,8% (N=1)	1,2% (N=1)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Con respecto a la percepción individual de sus resultados en guitarra se aprecia una tendencia a presentar peores resultados conforme a va aumentado la edad. De esta manera, en el grupo de las niñas y los niños se percibe que en términos generales serán buenos ya que un 69,6% (N= 16) concibe que serán de notable o bien y un 26,1% (N=6) que serán sobresalientes. Tan sólo un 4,3% (N=1) los percibe como de insuficiente. En los adolescentes, observamos que el 61,2% (N=74) percibe que va a ser de notable o bien, el 21,5% (N=26) de suficiente y el 15,7% (N=19) espera tener resultados de sobresaliente. Es decir, se observa que con respecto al grupo anterior los resultados van convirtiéndose en más negativos, o dicho de otro modo, la percepción individual se va convirtiendo en más negativa. Por último, con respecto a los futuros resultados en guitarra en los adultos, un 51,9% (N=42) percibe que serán suficientes, un 38,3% (N=31) de notable o de bien,

un 4,9% (N=4) se esperan que sean insuficientes y un 3,7% (N=3) perciben que serán de sobresaliente. Igualmente, observamos que la percepción positiva descende y aumenta aquella que piensa que va a obtener peores resultados en el estudio.

Con respecto a la percepción que se posee de la profesora observamos la Tabla 33:

Tabla 33

A mi profesora de guitarra la veo:

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Muy apasionado/a por la Música</i>	65,2% (N=15)	76,9% (N=93)	80,2% (N=65)
<i>Apasionado/a por la Música</i>	34,8% (N=8)	21,5% (N=26)	14,8% (N=12)
<i>Unas veces sí, otras no</i>	0% (N=0)	0,8% (N=1)	3,7% (N=3)
<i>Poco apasionado/a</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)
<i>Muy poco apasionado/a</i>	0% (N=0)	0,8% (N=1)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	1,2% (N=1)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Se observa que el 65,2% (N=15) de los niños/niñas lo percibe como muy apasionado/apasionada por la música y el 34,8% (N=8) apasionado/apasionada. Así mismo, los adolescentes conciben en un 76,9% (N=93) que ven a su profesor/profesora como muy apasionado/apasionada por la música, un 21,5% (N=26) apasionado/apasionada y un 0,8% (N=1) algunas veces. En cuanto a los adultos, el 80,2% (N=65) lo ven como muy apasionado/apasionada por la música, el 14,8% (N=12) como apasionado/apasionada y el 3,7% (N=3) como apasionado/apasionada a veces. Por tanto, la percepción de apasionamiento por la música en el profesorado aumenta con la edad.

Conforme a las explicaciones del docente, ejemplos, modelos y actividades que hacen, un 52,2% (N=12) percibe ver o entender las clases con mucha claridad, un 21,7% (N=5) con total claridad y un 17,4% con claridad algunas veces sí y otras no. Los adolescentes expresan que las explicaciones, ejemplos, modelos, actividades que hacen su docente les ayuda a comprender las clases de guitarra en un 43,8% (N=53) con mucha o bastante claridad, en un 41,3% (N=50) con total claridad y en un 14,9% (N=18) con una claridad de comprensión media, es decir, algunas veces sí y algunas veces no. En los adultos se observa que el 50,6% (N=41) expresa que siguen las clases con mucha claridad. Un

39,5% (N=32) con total claridad y un 8,6% (N=7) con claridad algunas veces. A esto se puede añadir que en general se conciben las clases claras, destacando el grupo de los adolescentes y adultos con respecto al de los niños.

En relación a la percepción que considera el alumnado que tiene la profesora sobre él o ella vemos las respuestas en la Tabla 34:

Tabla 34

Mi profesora de guitarra, en su asignatura, me tiene por un alumno/alumna

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Muy aplicado/a</i>	13% (N=3)	14,9% (N=18)	1,2% (N=1)
<i>Bastante aplicado/a</i>	65,2% (N=15)	41,3% (N=50)	42,0% (N=34)
<i>Unas veces sí, otras no</i>	21,7% (N=5)	36,4% (N=44)	44,4% (N=36)
<i>Poco aplicado/a</i>	0% (N=0)	5% (N=6)	3,7% (N=3)
<i>Muy poco aplicado/a</i>	0% (N=0)	1,7% (N=2)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0,8% (N=1)	8,6% (N=7)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

En cuanto a esta percepción se advierte en los niños y niñas que el 65,2% (N=15) considera que lo ve como bastante aplicado/aplicada, el 21,7% (N=5) como unas veces aplicado y otras no y un 13% (N=3) como muy aplicado/aplicada. Luego, el alumnado adolescente expone que un 41,3% (N=50) considera transmitir o que le perciben como bastante aplicado/aplicada. El 36,4% (N=44) como aplicado/aplicada a veces, el 14,9% (N=18) como muy aplicado y ya con porcentajes inferiores, un 5% (N=6) como poco aplicado y un 1,7% (N=2) como nada aplicado/aplicada al estudio o práctica de la guitarra. Por otra parte, los adultos opinan que en base a como percibe la profesora al alumno/alumna, un 44,4% (N=36) del grupo de los adultos expone que considera que son percibidos como aplicados algunas veces, un 42% (N=34) bastante aplicado/aplicada y un 3,7% (N=3) como poco aplicado/aplicada. Por tanto, los mayores porcentajes se situarían entre las categorías de “bastante aplicado/aplicada” y “unas veces aplicado y otras no” en los tres casos siendo mayor en la percepción de bastante a excepción del grupo de los adultos.

En la Tabla 35 observamos la percepción de los alumnos de los diferentes grupos de edad con respecto a sus relaciones con su profesora:

Tabla 35

Mis relaciones con la profesora de guitarra son

	<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>
<i>Muy buenas</i>	52,2% (N=12)	59,5% (N=72)	66,7% (N=54)
<i>Buenas</i>	39,1% (N=9)	23,1% (N=28)	28,4% (N=23)
<i>Normales</i>	8,7% (N=2)	16,5% (N=20)	4,9% (N=4)
<i>Malas</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)
<i>Muy malas</i>	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0% (N=0)	0,8% (N=1)	0% (N=0)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

En cuanto a las relaciones que presentan con la profesora de guitarra, en el grupo de los niños y niñas se observa que el 52,2% (N=12) expone que son muy buenas, el 39,1% (N=9) buenas y el 8,7% (N=2) normales. En los adolescentes el 59,5% (N=72) expone que son muy buenas, el 23,1% (N=28) buenas y el 16,5% (N=20) normales. Con respecto a los adultos los porcentajes se mantienen parecidos, pero aumentan entre la categoría “muy buena”. De esta manera, los valores obtenidos son: un 66,7% (N=54) expresa que son muy buenas, un 28,4% (N=23) buenas y un 4,9% (N=4) normales.

Tabla 36

El profesorado de guitarra presenta las canciones y ejercicios de forma

	<i>Niños/as</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Adultos</i>
<i>Muy estimulante (atrayente, interesante)</i>	60,9% (N=14)	51,2% (N=62)	65,4% (N=53)
<i>Bastante estimulante</i>	34,8% (N=8)	32,2% (N=39)	27,2% (N=22)
<i>Algo estimulante</i>	4,3% (N=1)	14,0% (N=17)	4,9% (N=4)
<i>Muy poco estimulante</i>	0,0% (N=0)	0,8% (N=1)	0,0% (N=0)
<i>Nada estimulante</i>	0,0% (N=0)	0,8% (N=1)	0,0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	0,8% (N=1)	2,5% (N=2)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

En cuanto a la percepción de algunos aspectos metodológicos de la profesora de guitarra, los niños/niñas perciben en un 60,9% (N=14) que su profesor/profesora de guitarra

presenta las canciones y ejercicios de forma muy estimulante y/o entretenida y un 34,8% (N=8) bastante estimulantes. En los adolescentes el 51,2% (N=62) la percibe como muy estimulante, un 32,2% (N=39) bastante estimulante y un 14%(N=17) algo estimulante. De acuerdo a las respuestas del grupo adultos, el 65,4% (N=53) considera que son muy estimulantes, el 27,2% (N=22) bastante estimulantes y el 4,9% algo estimulante.

Tabla 37

En la clase de guitarra me encuentro

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Muy a gusto</i>	65,2% (N=15)	55,4% (N=67)	71,6% (N=58)
<i>A gusto</i>	30,4% (N=7)	33,9% (N=41)	25,9% (N=21)
<i>Unas veces a gusto, otras no</i>	4,3% (N=1)	10,7% (N=13)	2,5% (N=2)
<i>A disgusto</i>	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)
<i>Muy a disgusto</i>	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

En lo referente a como se encuentran en clase, la Tabla 37 recoge los datos de que en las clases de guitarra se encuentran muy a gusto, siendo menor el porcentaje en el grupo de los adolescentes como en el caso anterior. Por consiguiente, los niños/as expresan que el 65,2% (N=15) se encuentra muy a gusto y el 30,4% (N=7) bastante a gusto. En los adolescentes, como veníamos diciendo, a pesar de que el mayor porcentaje se concentre en la categoría “muy a gusto” observamos que es menor que en los niños/niñas y adultos. De esta forma, se presenta un 55,4% (N=67) que se encuentran muy a gusto, un 33,9% (N=41) a gusto y un 10,7% (N=13) que se encuentra a veces a gusto. Dichos valores positivos aumentan en el grupo adulto, no solo con respecto al grupo de los adolescentes sino también con respecto al de los niños y niñas, ya que el 71,6% (N=58) considera que se encuentra muy a gusto en las clases de guitarra, un 25,9% (N=21) se identifica como a gusto y un 2,5% (N=2) expresa que algunas veces si y otras no.

Centrándonos en la concepción de las y los estudiantes sobre las el interés que consideran que tienen sus familiares sobre sus estudios de guitarra observamos lo siguiente en la Tabla 38.

Tabla 38***Interés de los familiares sobre sus estudios de guitarra***

		Niños/as	Adolescentes	Adultos
A mi familia mis estudios de guitarra les interesa	<i>Mucho</i>	52,2% (N=12)	47,1% (N=57)	12,3% (N=10)
	<i>Bastante</i>	30,4% (N=7)	34,7% (N=42)	37,0% (N=30)
	<i>Algo</i>	17,4% (N=4)	13,2% (N=16)	29,6% (N=24)
	<i>Muy poco</i>	0,0% (N=0)	4,1% (N=5)	13,6% (N=11)
	<i>Nada</i>	0,0% (N=0)	0,8% (N=1)	7,4% (N=6)
	<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)
	Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Por otro lado, la sensación que tiene el alumnado sobre el interés de sus familiares en su estudio de guitarra es en el grupo de los niños un 52,2% (N=12) de mucho interés, un 30,4% (N=7) de bastante y un 17,4% como algo interesados. De acuerdo al interés que percibe que tiene la familia, un 47,1% (N=57) tiene la sensación de que es mucho, un 34,7% (N=42) bastante, un 13,2% (N=16) percibe que algo y un 4,1% (N=5) muy poco. Conforme a las repuestas del grupo adulto, un 37% (N=30) considera que hay bastante interés, un 29,6% (N=24) que existe algo, un 13,6% (N=11) que hay muy poco, un 12,3% (N=10) que hay mucho y, por último, un 7,4% (N=6) que expresan o consideran que no hay nada de interés por parte de su familia. En este sentido, con respecto a la percepción que manifiestan los estudiantes sobre el interés de sus familiares en su estudio de guitarra, se observa que es menor a medida que va aumentando la edad.

Por otra parte, la Tabla 39 nos indica la percepción que tienen las y los alumnos sobre lo que sus familiares esperan sobre sus estudios de guitarra.

Tabla 39***Percepción de los estudiantes sobre expectativas de sus familiares sobre sus estudios de guitarra***

		Niños/as	Adolescentes	Adultos
Respecto a mis estudios de guitarra mi familia espera que mí resultado sea	<i>Sobresaliente</i>	65,2% (N=15)	30,6% (N=37)	9,9% (N=8)
	<i>Notable o bien</i>	34,8% (N=8)	57,0% (N=69)	43,2% (N=35)
	<i>Suficiente</i>	0,0% (N=0)	7,4% (N=9)	34,6% (N=28)
	<i>Insuficiente</i>	0,0% (N=0)	0,8% (N=1)	1,2% (N=1)
	<i>Muy insuficiente</i>	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)
	<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	4,1% (N=5)	11,1% (N=9)
	Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

En relación a los resultados que espera su familia (Tabla 39) en el grupo de los niños y niñas consideran que la familia espera que sus estudios sean en un 65,2% (N=15) de sobresaliente y en un 34,8% (N=8) de notable o al menos bien. En los adolescentes el 57% (N=69) expresa que perciben que será notable o bien, un 30,6% (N=37) que será muy buenas, un 7,4% (N=9) considera que esperan un suficiente y un 4,1% (N=5) ha respondido un Ns/Nc. En los adultos un 43,2% (N=35) percibe que esperan un notable o bien, un 34,6% (N=28) suficiente y un 9,9% (N=8) sobresaliente. El porcentaje de 11,1% (N=9) restante se corresponde con los Ns/Nc. Por tanto, se aprecia que no solo consideran que sus familiares pierden interés a medida que aumenta la experiencia y la edad, sino que (en el caso de los niños y adolescentes) también esperan unos resultados peores.

En cuanto a las oportunidades que brinda la profesora de guitarra para escoger canciones, actividades, experiencias, ejercicios, etc., se nos exponen los resultados en la Tabla 40.

Tabla 40

Las oportunidades que nos da nuestra profesora de guitarra para escoger canciones, actividades, experiencias, ejercicios, etc., son

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Muchas</i>	26,1% (N=6)	37,2% (N=45)	60,5% (N=49)
<i>Bastantes</i>	43,5% (N=10)	27,3% (N=33)	27,2% (N=22)
<i>Algunas</i>	17,4% (N=4)	13,2% (N=16)	11,1% (N=9)
<i>Muy pocas</i>	13,0% (N=3)	11,6% (N=14)	1,2% (N=1)
<i>Ninguna</i>	0,0% (N=0)	9,9% (N=12)	0,0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	0,8% (N=1)	0,0% (N=0)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Observamos que los niños y niñas exponen que el 43,5% (N=10) son bastantes, un 26,1% (N=6) muchas y un 17,4% (N=4) y 13% (N=3) algunas o muy pocas. Sin embargo, en mayor medida, los y las adolescentes perciben en un 37,2% (N=45) que son muchas, en un 27,3% (N=33) bastantes, un 13,2% (N=16) que algunas veces, un 11,6% (N=14) muy pocas, un 9,9% (n=12) que ninguna y un 0,8% (N=1) Ns/Nc. Por último, los adultos opinan que en un 60,5% (N=49) son muchas las ocasiones, un 27,2% (N=22) que bastantes y un 11,1% (N=9) que de vez en cuando.

Con respecto a la pregunta “*Mi profesora de guitarra utiliza para sus clases medios variados (partituras, audiciones de obras, recursos tecnológicos como Ipad, móvil, ordenador...)*” en la Tabla 41 observamos los resultados.

Tabla 41

Mi profesora de guitarra utiliza para sus clases medios variados (partituras, audiciones de obras, recursos tecnológicos como Ipad, móvil, ordenador...)

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Muchas veces</i>	17,4% (N=4)	30,6% (N=37)	37,0% (N=30)
<i>Bastantes veces</i>	30,4% (N=7)	23,1% (N=28)	30,9% (N=25)
<i>De vez en cuando</i>	34,8% (N=8)	21,5% (N=26)	24,7% (N=20)
<i>Muy pocas veces</i>	8,7% (N=2)	15,7% (N=19)	4,9% (N=4)
<i>Nunca</i>	8,7% (N=2)	7,4% (N=9)	0,0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	1,7% (N=2)	2,5% (N=2)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Con respecto a la variedad de los medios utilizados por la profesora (partituras, audiciones de obras, recursos tecnológicos como Ipad, móvil, ordenador...) perciben en un 34,8% (N=8) que son utilizados de vez en cuando, en un 30,4% (N=7) empleados bastantes veces, en un 17,4% (N=4) muchas veces, y en un 8,7% (N=2) y un 8,7% (N=2) utilizados muy pocas veces o nunca. Asimismo, expresan que sus profesoras utilizan para sus clases medios variados (partituras, audiciones de obras, recursos tecnológicos como Ipad, móvil, ordenador...) en un 30,6%(N=37) muchas veces, en un 23,1% (N=28) bastantes veces, en un 21,5% (N=26) de vez en cuando, en un 15,7%(N=19) muy pocas veces, un 7,4%(N=9) nunca y, por último, el 1,7%(N=2) se corresponde con el Ns/Nc. De acuerdo a los materiales y medios que utiliza el docente, el 37% (N=30) considera que muchas veces son variados, el 30,9% (N=25) que bastantes veces, el 24,7% (N=20) opina que de vez en cuando y el 4,9% (N=4) que muy pocas. El 2,5%(n=2) restante se corresponde con los Nc/Nc.

En relación, se en la Tabla 42 se encuentran la información recogida acerca las formas de explicar medios, sistemas de trabajo, recursos, etc., empleados en clase de guitarra por parte de la profesora.

Tabla 42

Las formas de explicar, medios, sistemas de trabajo, recursos, etc., empleados en clase de guitarra son (adolescentes y adultos)

	Adolescentes	Adultos
<i>Muy variados</i>	33,1% (N=40)	39,5% (N=32)
<i>Bastante variados</i>	40,5% (N=49)	35,8% (N=29)
<i>Algo variados</i>	21,5% (N=26)	16,0% (N=13)
<i>Muy poco variados</i>	3,3% (N=4)	6,2% (N=5)
<i>Nada variados</i>	0,8% (N=1)	0,0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0,8% (N=1)	2,5% N=2)
Total	100% (N=121)	100% (N=81)

Por tanto, con respecto a las formas de explicar, medios, sistemas de trabajo, recursos, etc., empleados en clase de guitarra, los adolescentes perciben que éstos son en un 40,5% (N=49) bastante variados, en un 33,1% (N=40) muy variados y en un 21,5% (N=26) algo

variados, Luego, encontramos que un 3,3% (N=4) muy poco variados y un 0,8% (N=1) nada variados. En el grupo del alumnado adulto un 39,5% (N=32) afirma que son muy variadas, un 35,8% (N=29) que son bastante variadas, un 16% (N=13) algo variadas y un 6,2% (N=5) muy poco variadas. En cualquier caso, las percepciones son diferentes en adolescentes y adultos, aunque como siempre la valoración de su variación es subjetiva.

La Tabla 43 refleja lo que el alumnado percibe de la frecuencia de las actividades en grupo en las clases de guitarra.

Tabla 43

En clase de guitarra hacemos actividades en grupo

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Muy frecuentemente</i>	17,4% (N=4)	25,6% (N=31)	13,6% (N=11)
<i>Frecuentemente</i>	17,4% (N=4)	18,2% (N=22)	13,6% (N=11)
<i>Algunas veces</i>	34,8% (N=8)	19,8% (N=24)	13,6% (N=11)
<i>Muy pocas veces</i>	8,7% (N=2)	10,7% (N=13)	9,9% (N=8)
<i>Nunca</i>	21,7% (N=5)	22,3% (N=27)	45,7% (N=37)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	3,3% (N=4)	3,7% (N=3)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Ciertamente, aunque las clases son individuales, en algunos centros se plantea que, en ocasiones se realicen actividades en grupo. En el caso de nuestra muestra, hemos podido observar que, a medida que aumenta la edad, es menos frecuente realizar actividades en grupo. Esto puede facilitar una mayor oportunidad para realizar comentarios más individualizados en las clases o, por el contrario, una menor libertad de escoger temas para aquellos grupos (principalmente de niños/niñas y adolescentes) que realizan más actividades en grupo

De este modo, los datos obtenidos nos presentan que el alumnado del grupo niños y niñas, afirman que en clases de guitarra hacen actividades en grupo en un 34,8% (N=8) de los casos, algunas veces en un 21,7% (N=5), nunca en un 17,4% (N=4) y un 17,4% (N=4), muy frecuentemente y frecuentemente y, por último, un 8,7% (N=2) algunas veces. Los adolescentes responden que un 25,6% (N=31) hacen muy frecuentemente actividades de grupo. En contraste, el 22,3% (N=27) responde que nunca, el 19,8% (N=24) de las respuestas se corresponde con la categoría algunas veces, es decir, afirman tener de vez

en cuando actividades de grupo, un 18,2% (N=22) lo hacen frecuentemente y un 10,7% (N=13) muy pocas veces. En el grupo adulto, el 45,7% (N=37) responde que nunca, el 13,6% (N=11), expone que muy frecuentemente, frecuentemente y algunas veces realizan actividades en grupo y el 9,9% (N=8) responde que muy pocas veces. El 3,7% (N=3) final corresponde a Ns/Nc.

La tabla 44 refleja el interés que percibe al alumnado acerca de las clases de guitarra.

Tabla 44

En las clases de guitarra de mi Escuela de Música hay un interés

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
Muy alto	21,7% (N=5)	28,9% (N=35)	30,9% (N=25)
Alto	47,8% (N=11)	28,9% (N=56)	44,4% (N=36)
Normal	21,7% (N=5)	19,8% (N=24)	21,0% (N=17)
Bajo	4,3% (N=1)	2,5% (N=3)	0,0% (N=0)
Muy bajo	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)
NS/NC	4,3% (N=1)	2,5% (N=3)	3,7% (N=3)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

Por lo general, advierten en un 47,8% (N=11) de la muestra que en las clases de música hay un interés alto, un 21,7% (N=5) y un 21,7% (N=5) muy alto y normal, y un 4,3% (N=1) interés general en la clase bajo. En cuanto a los adolescentes, se observa un 46,3% (N=56) expresan que es alto y un 28,9% (N=35) muy alto. Además, el 19,8% (N=24) percibe que es normal y un 2,5% (N=3) y un 2,5% (N=3) se corresponden con bajo o muy bajo. Conforme al interés de los alumnos adultos en las aulas, un 44,4% (N=36) expresa que es alto, un 30,9% (N=25) afirma que muy alto y un 21% (N=17) expresa que el interés es normal. El 3,7% (N=3) final corresponde a Ns/Nc.

Ante la pregunta de “*Cuando estudio la guitarra, ¿suelo entender las canciones?*” la Tabla 45 nos muestra lo siguiente:

Tabla 45***Facilidad para entender las canciones***

	Niños/as	Adolescentes	Adultos
<i>Con mucha facilidad</i>	26,1% (N=6)	25,6% (N=31)	13,6% (N=11)
<i>Con facilidad</i>	43,5% (N=10)	47,1% (N=57)	51,9% (N=42)
<i>Unas veces con facilidad, otras no</i>	26,1% (N=6)	26,4% (N=32)	32,1% (N=26)
<i>Con dificultad</i>	4,3% (N=1)	0,0% (N=0)	1,2% (N=1)
<i>Con mucha dificultad</i>	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)	0,0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	0,8% (N=1)	1,2% (N=1)
Total	100% (N=23)	100% (N=121)	100% (N=81)

La comprensión individual de las canciones parece entenderse con facilidad en el 43,5% (N=10), con mucha facilidad y algunas veces facilidad y otras no en un 26,1% (N=6) en ambas situaciones y en un 4,3% (N=1) de los casos con dificultad. En el grupo de adolescentes, el 47,1% (N=57) suele entender fácilmente lo esencial, el 26,4% (N=32) algunas veces con facilidad y otras no y el 25,6% (N=31) afirma entenderlo con mucha facilidad. Por último, en los adultos un 51,9% (N=42) afirma entender lo esencial con facilidad, un 32,1% (N=26) con destreza algunas veces y otras no, un 13,6% (N=11) con mucha facilidad y un 1,2% (N=1) afirma que con dificultad. De este modo, distinguimos que los adultos reconocen mayor facilidad que el resto.

Ante la cuestión de cuáles son mis ampliaciones sobre temas relacionados con la guitarra, mis deseos de saber más sobre ella y los estudios que hago, encontramos las proporciones y respuestas en la Tabla 46.

Tabla 46

Mis ampliaciones sobre temas relacionados con la guitarra, mis deseos de saber más sobre ella y los estudios que hago son (Adolescentes y adultos)

	Adolescentes	Adultos
<i>Muchísimos</i>	16,5% (N=20)	11,1% (N=9)
<i>Bastantes</i>	41,3% (N=50)	45,7% (N=37)
<i>Algunos</i>	28,1% (N=34)	33,3% (N=27)
<i>Muy pocos</i>	10,7% (N=13)	8,6% (N=7)
<i>Ninguna</i>	3,3% (N=4)	0,0% (N=0)
<i>NS/NC</i>	0,0% (N=0)	1,2% (N=1)
Total	100% (N=121)	100% (N=81)

Por otro lado, en cuanto a las ampliaciones personales con la guitarra en el grupo de adolescentes, un 41,3% (N=50) muestra bastantes deseos de saber más, un 28,1% (N=34) algunos deseos de saber más, el 16,5% (N=20) muchísimos deseos de saber más, un 10,7% (N=13) muy pocos deseos de saber más y finalmente un 3,3% (N=4) no muestra ninguno deseo de saber más. Con respecto a los adultos, observamos que el 45,7% (N=37) expresa que tienen bastantes deseos de saber más. un 33,3% (N=27) algunos deseos de saber más, un 11,1% (N=9) muchísimos deseos de saber más y un 8,6% (N=7) muy pocos deseos de saber más.

Finalmente, la Tabla 47 nos muestra la percepción personal sobre la participación individual en conversaciones y trabajos sobre guitarra.

Tabla 47

Mi participación en conversaciones y trabajos sobre guitarra es (Adolescentes y adultos)

	Adolescentes	Adultos
<i>Continua</i>	4,1% (N=5)	3,7% (N=3)
<i>Frecuente</i>	31,4% (N=38)	37,0% (N=30)
<i>De vez en cuando</i>	42,1% (N=51)	35,8% (N=29)
<i>Poco frecuente</i>	15,7% (N =19)	16,0% (N=13)
<i>Nada</i>	5,0% (N=6)	6,2% (N=5)
<i>NS/NC</i>	1,7% (N=2)	1,2% (N=1)
Total	100% (N=121)	100% (N=81)

De acuerdo a la participación individual en conversaciones y trabajos sobre guitarra un 42,1% (N=51) afirma hacerlo de vez en cuando, un 31,4% (N=38) frecuentemente, un 15,7% (N=19) poco frecuente, un 5% (N=6) nada y un 4,1% (N=5) continuada. En cuanto a los adultos, el 37% (N=30) responde que las participaciones en temas de música son frecuentes, el 35,8% (N=29) de vez en cuando, el 16% (N=13) poco frecuentes, el 6,2% (N=5) nada frecuentes y el 3,7% (N=3) conversaciones continuas.

19. Resultados obtenidos en las entrevistas del profesorado y en las grabaciones de audio de las clases

19.1 Profesora 1

Bloque I. Caracterización profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

Profesora de guitarra clásica y moderna en posesión del grado medio de guitarra y de otras especialidades instrumentales. No posee formación pedagógica. Lleva entre 10 y 20 años en el ejercicio de la docencia de la guitarra en la Escuela de Música actual, teniendo dos años más de experiencia en otro centro musical.

Objetivos

Declara que su objetivo principal es que su alumnado de guitarra esté motivado para poder conseguir cualquier meta que se proponga, máxime teniendo en cuenta que es una actividad extraescolar y por ello, no obligatoria. Con el objeto de ayudar a mantener esa motivación cree que el profesorado debe realizar las acciones necesarias, como por ejemplo adaptarse a la realidad de su alumnado, tocar obras conocidas...

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones

Metodología

En la entrevista expone que se ha adaptado a la realidad de unos niños y niñas que trabajan poco, intentando poner todos los recursos precisos para que estudien más, incluso sabiendo que no va a ser así: *“Les aconsejo que toquen por lo menos 20-30 minutos, que luego va a ser menos... Pero que intenten”*.

En sus clases no se observan estrategias o sugerencias de organización del trabajo que se debe realizar en casa. Pero sí trata la profesora de usar un discurso relajado para invitar al estudio en casa y a la tranquilidad ([Ver Anexo 3, apartado 1.A](#)).

Considera que la técnica es importante porque en ocasiones condiciona mucho lo que se puede hacer con el instrumento, y al mismo tiempo reflexiona sobre la importancia de que estén a gusto, puedan disfrutar y de que tengan ganas de tocar: *“Una técnica te limita mucho”*. *“Yo procuro que estén a gusto”*.

Se puede observar, que, aunque da importancia a la técnica y los comentarios sobre la música son sobre todo de tipo técnico, no ahonda demasiado para tratar de que el alumnado sea capaz de tocar algo que le provoque satisfacción, aunque técnicamente no tenga conocimientos suficientes. Asimismo, no se hacen referencias explícitas en clase sobre el uso de las TIC.

Actividades

Está convencida de que a la mayor parte del alumnado le gusta tomar parte en los diferentes formatos de audición que se proponen, tanto en el centro como fuera de él: audición de aula, audiciones generales, audiciones en otros centros.

Tal y como ella misma expresa en las clases se puede ver que su alumnado participa en las diferentes audiciones que se organizan en el centro y también fuera de él. Les anima en todo momento a participar en cualquier tipo de actividad que suponga salir de la rutina de la clase normal.

En su opinión, sería bueno poder asistir con el alumnado a conciertos, pero no de música clásica sino de la que le llegue, aquella que está en su entorno día a día. Al hilo de esta idea reflexiona sobre las razones reales que pueden llevar a mucha gente a asistir a un concierto de música clásica cuando, bajo su prisma personal, algunas personas se acercan a la música clásica sólo porque consideran que tiene nivel cultural y les otorga cierto status. A este respecto considera que no todos los conciertos están destinados al público en general, e incluso algunos son más especializados: *“Mucha gente que va a un concierto es para aparentar y el alumnado tiene que ir a oír la música que oye en casa o en el coche”*.

Repertorio y Materiales

Considera que el *repertorio clásico* para guitarra no es imprescindible, aunque sí reconoce sus *beneficios* (opina que los métodos clásicos son los mejores para aprender la técnica clásica), por ello intenta combinar diferentes tipos de métodos y entre ellos elegir un repertorio: *“Ni todo lo elige él, ni todo lo elijo yo”*. Afirma que por lo general el alumnado que quiere aprender a interpretar con la guitarra, quiere tocar cosas conocidas que oye en la radio, en videos de YouTube o en internet en general, aunque normalmente encuentra aceptación con respecto a los repertorios que ella propone: *“El alumnado entiende que el profesor es el que sabe y por ello hay un margen para entendernos”*.

En el transcurso de las clases, se evidencia que la profesora tiene organizado el trabajo de clase teniendo muy en cuenta los gustos de su alumnado intentando organizar las clases en torno a ellos, así como a las posibilidades de dicho alumnado. Incluso en momentos en los que los estudiantes se encuentran agobiados, recurre a esos temas o canciones que

ellos mismos han elegido intentando que desarrollen la creatividad ([Ver Anexo 3, apartado 1.B.](#))

En las grabaciones no se refleja cual es el proceso de elección del repertorio, pero se aprecia el agrado con el que el alumnado toca la recopilación de obras y estudios. Por lo que se escucha en las clases y de acuerdo con lo transmitido en la entrevista, se trabajan muchas canciones con acordes, ya que la parte técnica de cada clase tiene siempre un tiempo especial para ello. Esto refrenda la idea de que el alumnado trabaja canciones que ha elegido directamente de forma colaborativa porque de su agrado. Además, de este modo, se facilita el disfrute y se construyen sus preferencias musicales ([Ver Anexo 3, apartado 1.C](#))

Necesidades del alumnado

Cree que es muy importante escuchar la opinión del alumnado, sus ideas y lo que necesita. Tomando esta idea en consideración, añade en la entrevista que el alumnado que se acerca a la Escuela de Música para aprender a tocar la guitarra lo que quiere es tocar, en general, canciones conocidas *“la música que sale en la tele”*. Es por ello que, manifiesta la necesidad de adaptar y actualizar el material pedagógico con el que cuenta, y de este modo poderse acercar a los gustos del entorno cercano de su alumnado: *“Hago arreglos de las canciones que les gustan” [...] “Intento adaptarme a cada alumno”*. En relación a estas palabras, afirma no olvidarse de la línea educativa establecida en la Escuela de Música a la que pertenece, por lo que intenta compaginar en su programación de aula, la programación del centro con los deseos del alumnado: *“Yo procuro que sea una de cal y otra de arena”*.

En cuanto a las dificultades que tiene que afrontar con el alumnado, considera que en ocasiones se tiene que enfrentar a algunas dificultades para las que no está preparada, por carecer de la formación adecuada (por ejemplo, una niña con autismo), aunque se esfuerza para solucionarlas: *“Hay casos para los que no me siento preparada, aunque hago lo que puedo”*. Explica incluso que en su Escuela de Música se admite a alumnado con problemas bastante *“importantes”*, a pesar de no contar con profesorado especializado adjudicándose al docente que corresponda al instrumento que ha elegido, intentando acercarse a la persona y, sobre todo, a sus necesidades: *“Intento llegar al niño y hacer lo que puedo”*.

Ante aquellas dificultades surgidas en el transcurso de una clase, parece que esta profesora intenta calmar las situaciones tensas que se pudieran dar sin otorgar demasiada importancia a los temas: “*Vale, acordes. Tenemos solo tres ¿vale? Sol, no problem ¿verdad?*”

En la misma línea, en sus clases intenta transmitir serenidad para hacer que el alumnado esté cómodo y tranquilo con el fin de que se vea capaz de tocar las canciones elegidas. Además, esta profesora aspira a que el alumnado no sienta presión en ningún momento y se sienta capaz de conseguir lo que quiere ([Ver Anexo 3, apartado 1.D](#)).

De las grabaciones de las clases se desprende que la profesora entiende y valora las necesidades e ideas del alumnado. Así mismo, ella se preocupa por saber cómo se siente, compartiendo un tiempo de conversación que en muchos casos puede ser largo y no estar relacionado directamente con contenidos de guitarra o ni siquiera con la música, pero que es lo que crea ese deseable clima de cercanía entre ambos dentro del aula ([Ver Anexo 3, apartado 1.E](#)).

Se escucha en las grabaciones un respeto al ritmo del alumnado, ya que se hacen adaptaciones pedagógicas en función de la edad y se organizan las clases de forma individualizada y en función de cada alumno o alumna.

Se escucha, además como intenta huir de la provocación, de los momentos tensos y de los agobios para el alumnado y siempre ofrece su ayuda o apoyo ([Ver Anexo 3, apartado 1.F](#)).

Papel de la familia

La profesora hace alusión al papel de la familia, sobre todo en lo referente a su participación en el proceso educativo en el caso del alumnado de menor edad. Sin embargo, el papel de la familia es relevante en cualquier edad si tenemos en cuenta el planteamiento de las Escuelas de Música y su papel de vínculo con el contexto social circundante.

Afirma que es muy beneficioso que los padres y madres intenten ayudar en casa a sus hijos e hijas, para lo cual considera muy útil que acudan a clase con ellos y ellas. Incluso intenta implicar a la familia para que prueben a continuar con la labor de ayuda en casa. *“Notas la diferencia cuando la familia acude a clase” [...] “Es importante también que continúen esa labor fuera del aula”.*

Una de sus preocupaciones, una vez valorada de forma positiva la permanencia de la familia en clase, es la falta de tiempo de padres y madres para poder hacerlo: *“El problema de hoy en día es el tiempo, las familias no tienen tiempo”.*

Relación profesorado y alumnado

Considera que es imprescindible crear un vínculo con el alumnado, del mismo modo que cree que es imposible estar en el aula de guitarra con un alumno o alumna sin crear un vínculo cercano: *“Tocar está muy bien, pero por encima de la guitarra está la persona”.* Hace alusión, incluso, a la poca distancia física existente entre alumnado y profesorado dentro del aula de guitarra como elemento que contribuye a esa vinculación: *“En una clase individual, da igual con niños y niñas o con adultos, estás a menos de un metro de distancia”.*

Esta profesora confiesa que su única estrategia en clase de guitarra es comportarse de forma natural, haciendo que la relación sea estrecha, cordial y amigable: *“Procuro que estén a gusto y por ello soy cercana, soy yo misma”.* Al hilo de esta afirmación, establece en su orden de prioridades que cada persona pueda ser ella misma en primer lugar, y que, además, una vez conseguido que el alumnado esté a gusto, fluya la comunicación y se note el buen ambiente.

Tal y como ella misma expresa, en sus clases utiliza todos los recursos que puede para que el alumnado se sienta cómodo y cercano, comprobando en este sentido en las grabaciones de audio, que las correcciones y anotaciones que hace, e incluso los comentarios, se producen de una forma muy tranquila y serena, reforzando positivamente ([Ver Anexo 3, apartado 1.G](#)).

En la grabación en audio de las clases, el tipo de interacción establecida entre esta profesora y su alumnado es animada y divertida ya que intenta en todo momento que el

alumnado se sienta tranquilo y relajado, haciendo bromas, riéndose y dando pie a los discentes a que se expresen libremente y sin cortapisas, diciendo lo que quieren en ese momento para poder vivir el disfrute de la música.

Tanto la profesora como el alumnado comparten, dependiendo del momento, la iniciativa en la conversación aunque, como es lógico, la profesora tiene más momentos en los que inicia la conversación.

Desde el primer momento se establecen conversaciones sobre diferentes temas, en función de cada persona, tratando de crear un ambiente desenfadado y tranquilo ([Ver Anexo 3, apartado 1.H](#))

Se observa que el lenguaje usado por la profesora es claro, cómplice, amable, cercano...ya que, como se ha dicho anteriormente, trata de que el alumnado sienta un ambiente cercano y positivo donde estar a gusto para poder trabajar de una forma relajada y sin presiones, sin que haya nada que le agobie y no tenga que estar pendiente de cumplir unas expectativas ([Ver Anexo 3, apartado 1.G](#)). Además, intenta usar un lenguaje hablado para acercarse a los diferentes estudiantes y a sus diferentes formas de ser.

La participación del alumnado dentro del aula es activa, ya que se expresan con libertad, como si estuvieran con alguien cercano, de manera que, en ese clima de acercamiento mutuo, la profesora escucha claramente lo que el alumnado dice y propone ([Ver Anexo 3, apartado 1.H](#)).

El fin último de esta profesora es que el alumnado “*esté a gusto dentro del aula*” haciendo música, pero sintiéndose cómodo. Es por ello que queda patente en sus clases que sus esfuerzos se centran en proporcionar elementos de confort y comodidad para el alumnado: “*procuro ser cordial, cercana*. Dentro de este marco, el objetivo más importante que tiene la profesora es que su alumnado pueda encontrarse a gusto y contento dentro del aula, haciendo que la música sea el nexo de unión entre ellos dos, pero teniendo en cuenta que lo más importante es que se sienta como en casa pudiendo expresarse con tranquilidad y libertad, hablando en el momento que considere oportuno ([Ver Anexo 3, apartado 1.I](#))

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

A través de sus años de experiencia, cree que su alumnado se motiva más al interpretar canciones en grupo que de forma individual, por ello, propicia que tenga la ocasión de estar tocando en grupo.

Atribuye la mayor parte de la explicación de la motivación del alumnado al profesorado, y en menor cuantía a la influencia del centro, así como de las posibilidades que ofrece en cuanto a sus recursos: *“El centro puede tener las mejores instalaciones, los mejores instrumentos, pero el alumno con quien está es con el profesor”*.

En este sentido entiende que el alumnado necesita estar en un entorno en el que no sienta rechazo, ni presión, es decir que el aula de guitarra sea un espacio amable donde estar relajados, disfrutar y mantener su motivación: *“Vienen a clase para estar bien, si sufren o lo pasan mal, no aguantan ni cinco minutos”*.

Finalmente, resalta el papel del profesorado para la activación y mantenimiento de la motivación, más cuando la actividad que realizan no es obligatoria: *“El profesor tiene que ayudar a esa motivación. Que mantenga la ilusión”*. Tiene la convicción de que el alumnado, en general, está motivado para aprender en las clases de guitarra, aunque no dedican las horas de estudio necesarias para el avance en el instrumento porque no disponen de ellas: *“Los alumnos tienen motivación para ir a clase, pero para trabajar...necesitas tiempo”*.

Otras consideraciones

Por otra parte, aclara que, aunque su formación es en guitarra clásica, está formándose también en guitarra moderna para poder cambiar y mejorar muchos aspectos, sobre todo técnicos, para poder enseñar mejor al alumnado.

Valora que con media hora de clase, *“que se queda en veinte minutos reales”*, no da apenas tiempo de desarrollar sus ideas, aunque si de intentar hacerlas bien: *“No se trata de hacer más cosas sino de hacerlas mejor”*.

Tiene el firme convencimiento de que la música es algo que disfrutan y sienten todas las personas, casi sin excepción. Según su percepción, todos los elementos de disfrute de la vida están relacionados con la música: *“No me imagino un mundo sin música, no hay películas sin música, no hay anuncios sin música...”*.

Además, intenta introducir diferentes actividades siempre teniendo en cuenta que sirvan para que el alumnado consiga un avance técnico y que a la vez pueda disfrutar: *“Intento hacer cosas diferentes; escalitas, acordes, la canción del curso...”*

Por la descripción realizada anteriormente, según la caracterización que ofrece Parkinson (2016) y que nosotros hemos adaptado esta profesora respondería al perfil de innovadora/disfrute. Suele intentar acercarse al alumnado para atender sus necesidades y expectativas tratando de que se sienta motivado para poder conseguir lo que ambiciona y hace que participe de las decisiones en los diferentes momentos del proceso educativo. Valora el disfrute del alumnado y trata de poner los medios necesarios para que se pueda conseguir. Valora la música en sí misma y cree que todas las personas pueden y necesitan disfrutar de ella por lo que su papel es ayudar a ese acercamiento a una música presente en todos los ámbitos de la vida.

19.2. Profesora 2

Bloque I. Caracterización profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

Profesora que posee el título medio de guitarra, habilitación en tendencias diversas y no tiene estudios de tipo pedagógico. Lleva entre 10 y 20 años en la Escuela de Música actual y, anteriormente, impartió varios cursos en un centro musical privado. Es docente de guitarra clásica, moderna y eléctrica y su situación laboral es de interinidad por lo que su puesto de trabajo no depende de la matriculación del alumnado.

Objetivos

Su objetivo principal es que el alumnado vaya a clase a no perder el tiempo y a aprovechar lo que se hace, porque cree que la mayor parte del alumnado no lo hace: *“No me gusta pasar el rato que es a lo que viene la gente”*. Incide en la importancia de tener que trabajar

un número elevado de obras y estudios técnicos, que es lo que va a permitir al alumnado a aprender a tocar: *“Soy partidaria de dar carga de trabajo y de no contemplar al alumno”*.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones.

Metodología

En su opinión, el alumnado debe familiarizarse primero con la guitarra aprendiendo su manejo y destreza, para poder plantearse después algo más. Es partidaria de que el número de obras y estudios a trabajar sea elevado para adquirir dominio técnico: *“Lo que me interesa es que el alumno tenga carga de trabajo para que se familiarice con la guitarra y coja manejo y destreza”*.

En los audios de las sesiones grabadas se observa que el alumnado toca y la profesora corrige sin introducir ningún tipo de elemento propio de la Escuela de música, es decir, sus clases se pueden definir como las clases que se ofrecen en el conservatorio. Además, no se advierte en ningún momento una secuenciación de contenidos.

Considera que es muy importante la lectura del lenguaje musical y la adquisición de la técnica y a partir de ahí intenta desarrollar la memoria y la expresividad. Esta importancia que concede al lenguaje musical queda patente en sus clases al hacer varias referencias a ello. ([Ver Anexo 3, apartado 2.A](#)).

Cree necesario el uso de la disciplina para aprender a tocar el instrumento y desarrollar capacidades técnicas y que el estudiante sea consciente de que va a ser el responsable de su desarrollo: *“El progreso del alumno depende de él”*.

En general, considera que siempre tiene en cuenta la opinión del alumnado, aunque manifiesta sus dudas porque la gente sabe menos de lo que piensa lo que hace que estén desorientados y no tengan claro que es lo que quieren.: *“Siempre se tiene en cuenta la opinión, aunque es algo muy relativo. [...] La guitarra es un instrumento muy popular,*

todo el mundo cree que toca y al final no toca nadie”.” Una cosa es que lleves 20 años y otra es que toques hace 20 años”.

No se evidencian muestras de que la organización del trabajo que lleva esta profesora pueda repercutir de manera positiva en el alumnado. Por el contrario, realiza una organización de materiales (el programa de piezas y obras que va a hacer) antes de conocer al alumnado, y obligando a que se interpreten de forma obligatoria. Esto llama la atención porque habla de programas cerrados, como si se tratara de preparar un examen, independientemente de las necesidades y características del alumnado.”

Es interesante y requiere una profunda reflexión (ver análisis de resultados), esta acción de preparar un programa sin conocer al alumnado ni sus capacidades ni posibilidades ([Ver Anexo 3, apartado 2.B](#)).

Se advierte en las clases que esta profesora tiene la idea de que la enseñanza de la guitarra debe ser como en el conservatorio, en la que el alumnado debe estudiar de forma regular para alcanzar un nivel que marca ella misma, sin tener en cuenta uno de los objetivos de las Escuelas de Música, que es ayudar a acercar la música a cualquier persona para fomentar el disfrute y la afición y, si no es así, no tiene cabida en su aula.

Así que, los valores que quiere transmitir la docente se relacionan con la perfección técnica, que es la que considera imprescindible para poder progresar.

No se ve ninguna acción para tratar de acercarse al alumnado o de que entienda o aprenda de modo más sencillo, simplemente se limita a corregir lo que el alumnado hace mal.

Los comentarios musicales de la docente se limitan a temas técnicos y no van acompañados de información complementaria, y si la hay, no facilita la comprensión por lo que en algunos casos es evidente que no se entiende e incluso genera cierto desconcierto en el alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 2.C](#)).

En las grabaciones realizadas no hay utilización de las TIC en el aula ya que ni siquiera cuenta con un ordenador, aunque la docente por su parte dice no necesitar nada de tecnología ya que su material es el papel de la partitura y el instrumento. Tampoco tiene

necesidad de programas o aplicaciones específicas para poder adaptar partituras.

Actividades

Afirma que no piensa en hacer actividades, audiciones ni en otras propuestas diferentes a las planteadas en el centro y que lo que más le importa es que el alumnado invierta tiempo en el estudio: *“No pienso ni utilizo esas cosas. Lo más importante es que el alumno toque”*.

A pesar de que no es un entusiasta de las audiciones, está conforme con las que se realizan en el centro ya que son un número suficiente: *“Procuro llevar alumnos que quieren tocar y les gusta, sobre todo llevo a los pequeños. Creo que en este centro se contempla mucho al alumno para que toque.”*

En sus clases podemos comprobar que el alumnado participa en las audiciones del centro, ya que, aunque la profesora, tal y como comenta, no es muy partidaria de estas audiciones la Escuela de Música tiene la norma de que todo el profesorado haga al año una o dos. Por esta razón el alumnado participa, aunque sin demasiado entusiasmo por parte de la profesora, según sus propias palabras. En ningún momento ella se plantea hacer una actividad fuera de la escuela y más allá de las audiciones del centro.

Repertorio y Materiales

Como ya se ha comentado anteriormente el repertorio está elegido desde antes de conocer a la alumna concreta, por lo tanto, no se adapta a su gusto ni a sus necesidades.

El centro ofrece bastante libertad a la hora de que el profesorado enfoque las clases individuales es por ello que esta docente, siguiendo sus creencias, elige el método más tradicional y clásico.

Con respecto al repertorio usado, opina que el alumnado no tiene criterio suficiente para saber qué es lo que es capaz con sus conocimientos de poder interpretar o no:

El alumno normalmente no sabe lo que quiere tocar o sabe lo que quiere y no puede tocarlo “Tengo que decirte que en ese sentido al principio no doy mucha libertad al alumno”. No estoy a favor de que el alumno toque “lo que le guste” tendrá que atenerse a un programa. ¿En matemáticas haces lo que te gusta? Hay que hacer lo que te gusta hasta un punto.

Afirma que, por lo general, su alumnado no le pide obras en concreto: *“He tenido pocos alumnos que han venido y han solicitado tocar una obra en concreto”* y recuerda, por otro lado, que ella es partidaria de trabajar un elevado número de obras y estudios de repertorio. Expone que para ella lo importante es que el alumnado posea muchas obras y estudios para intentar tocar a lo largo del curso *“Soy partidaria de una carga de trabajo”*, y que cuanto más elevado sea ese número mejor:

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado

Entre las necesidades del alumnado no ve preciso la de establecer un vínculo personal con el alumnado, porque puede surgir o no *“No. No lo veo necesario. El vínculo surge sin más”*. Y, sobre todo, considera que en ningún caso debe hacerse amiga del alumnado ya que se pierde el respeto y abusan de la confianza: *“Lo de hacerme amiga, no, porque al final cuando he dado confianza me han decepcionado”*.

Teniendo en cuenta que un buen ambiente de aula favorece la motivación, esta profesora considera que es interesante crearlo y ofrecer estímulos positivos. Sin embargo, no está a favor del diálogo entre alumnado y profesorado para mejorar el ambiente y establecer un clima de confianza, considerándolo incluso negativo: *“A mí no me gusta ni estar de cháchara ni estar con una obra un año [...]. No me gusta pasar el rato que es a lo que viene mucha gente”*.

Cuando se pregunta a esta profesora sobre las dificultades en el aprendizaje de la música, ella relaciona la palabra dificultad con defecto: *“Con defectos de atención y ritmo sí he tenido alumnos”*. Cuando advierte que el alumnado viene con dificultades o carencias no habla de ninguna estrategia concreta, simplemente aunque sí afirma que se esfuerza mucho: *“Yo este año he tenido una chica con la que me he partido los cuernos”*.

En la grabación en audio de las clases se puede comprobar que no utiliza ninguna estrategia ante la dificultad del alumnado, simplemente se limita a repetir la explicación técnica de cómo se debe hacer. No facilita soluciones a los problemas más allá de lo meramente técnico, ni aporta demasiadas soluciones e incluso ofreciendo respuestas poco agradables. ([Ver Anexo 3, apartado 2.D](#))

Esta docente no tiene en cuenta el ritmo personal de cada estudiante ni sus necesidades. Trata a todos por igual sin tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje o las diferentes formas aprender y disfrutar ([Ver Anexo 3, apartado 2.E](#)).

Papel de la familia

Aunque en el origen del planteamiento de las Escuelas de Música se otorga importancia al papel de la familia e incluso el vínculo con el contexto social circundante, la profesora centra el papel de la familia en relación con el alumnado menor.

En su Escuela de Música, los padres y madres son invitados a que participen de las clases de sus hijos e hijas y, en su mayoría, asisten a dichas clases. Sin embargo, esta profesora afirma que a su clase acuden pocas familias y que, en ocasiones, prefiere que sea así: “*Tengo algunos alumnos con padres que asisten y se limitan a no hacer nada así que prefiero que algunos no asistan.*” La docente expresa que no se siente del todo a gusto ya que las familias desvirtuarían su clase y en cierto modo le restan autoridad. Así mismo, se queja de que los padres y madres no participan en el proceso educativo de las hijas y por ello el alumnado está perdido y se entera de poco.

Su objetivo es que los niños y niñas se porten bien en clase con la ayuda de sus padres y madres y, si no es para conseguir este fin, no muestra interés en que acudan: “*Si el niño es un trasto se lo cuento al padre, y normalmente los padres no son receptivos a estas historias.*”

Cree que la presencia de padres y madres es beneficiosa para el alumnado si se implican también en casa para el estudio de la guitarra, pero por lo general no ve demasiadas cosas positivas: “*Si no están implicados no veo ninguna ventaja, necesito que luego se impliquen en el estudio en casa. [...] Si los padres van a estar para no hacer nada, pues que no estén*”.

Otra de sus preocupaciones es que cuando en alguna ocasión ha pedido a los padres y madres que no asistan a las clases no les ha gustado: *“Tampoco puedes decirles que se marchen. No sabes cómo van a reaccionar”*.

Finalmente, afirma que no tiene obligación de dar clase a personas que no son su alumnado: *“¿por qué le tengo que estar dando clases a la madre y a la hija?”*.

Relación profesorado y alumnado

Afirma, que considera la necesidad de respeto y educación esenciales dentro de la relación: *“El respeto y la educación tienen que ser fundamentales, pero si no la hay ya se tomarán medidas”*.

Según se observa en las clases, el alumnado adulto sí parece que se expresa libremente en sus comentarios, pero, no parece que sucede lo mismo con los niños, niñas y adolescentes que parece que se sienten más cortados y con menos libertad para expresarse ([Ver Anexo 3, apartado 2.F](#)).

En esta profesora se aprecia un trato diferente con los estudiantes, que va más allá de hablar más con unos que con otros ([Ver Anexo 3, apartado 2.G](#)). En estas conversaciones, hay estudiantes con los que conecta más que con otros, algo que se empieza a advertir nada más entrar en el aula y con el saludo inicial.

Podemos percibir que, excepto en los momentos que la profesora tiene una pequeña conversación, ella dirige su clase como la había pensado y planeado en su cabeza para tocar las partituras que había decidido, negando de este modo que el alumnado tenga la capacidad de participar más.

No parece que exista entendimiento y comunicación entre la profesora y el alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 2.H](#)).

En cuanto al lenguaje usado con el alumnado se advierte que es en ocasiones—algo agresivo e hiriente, carente de empatía con el alumnado, ya que puede calificar el trabajo del alumnado como cutre, o que lo que toca es un coñazo.

Por otro lado, las explicaciones no son demasiado claras, pero sobre todo se puede advertir que el tono no es amable y tranquilo ([Ver Anexo 3, apartado 2.I](#)).

La docente parece que no tiene la percepción de que la alumna pueda estar nerviosa o ansiosa por sus comentarios y sus formas cuando por ejemplo usa la descalificación personal y no ofrece ayudas ([Ver Anexo 3, apartado 2.J](#)).

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

Cuando se le pregunta sobre la importancia de la motivación, dice que no alcanza a entender la dimensión de la motivación, ni tampoco entiende la razón por la que ella tiene que motivar al estudiante y no al revés: *“Es una buena palabra. Yo no la entiendo. ¿Qué es la motivación? [...] Yo lo de la motivación no lo entiendo. [...] El profesor tiene que motivar al alumno, yo le daría la vuelta. Que me motive él a mí también”*.

Al hilo de esta afirmación añade que no entiende por qué los estudiantes vienen a clase esperando que el profesorado y la Escuela de Música tengan que intentar motivar a su alumnado. Añade que a ella lo que le va bien es la automotivación y cree que ese debiera ser el espíritu de sus alumnos y alumnas:

¿Que vienen a clase a que les motive? A mí lo que más me importa es la automotivación [...] Yo les ofrezco mi sabiduría, mi educación, mi saber estar y mis conocimientos; es lo que les pongo a ellos. Si no son capaces de motivarse con eso, no sé qué más voy a poner.

Una vez realizada la descripción anterior según la caracterización que ofrece Parkinson (2016) y que nosotros hemos ajustado esta profesora respondería al perfil de tradición/ dominio.

Concede una gran importancia a la técnica y al hecho de tener un elevado número de piezas de repertorio para el desarrollo de esa técnica. Intenta de este modo que el alumnado tenga un dominio técnico del instrumento tal y como exigen las normas de la guitarra clásica. Acude a un repertorio tradicional y metodológicamente basa sus intervenciones en la repetición de las obras, en la creencia de que será la forma de alcanzar un nivel técnico, sin mencionar en ningún momento la expresividad. Por lo tanto, centra el aprendizaje de la guitarra en la repetición de repertorio clásico con un cierto nivel de técnica.

19.3 Profesora 3

Bloque I. Caracterización profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

La profesora número 3 posee título medio de guitarra, así como diferentes cursos de perfeccionamiento de guitarra y no tiene estudios de carácter pedagógico.

Combina el campo de la interpretación musical con el de la docencia. Lleva entre 10 y 20 años como profesora de guitarra en la Escuela de Música en la que trabaja actualmente y anteriormente ha ejercido la enseñanza en otras Escuelas de Música.

En esta Escuela de Música imparte guitarra clásica y guitarra eléctrica y es fija en cuanto a su situación laboral.

Objetivos

El principal objetivo que se plantea esta profesora es crear un vínculo de confianza con el alumnado para que pueda confiar en sí mismo y disfrute con la música. *“He llegado a una conclusión: lo más importante de todo es la motivación.*

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones.

Metodología

Se considera “débil” cuando el alumnado le pide canciones, aceptando su propuesta y aprovechando la circunstancia para ir llevando al alumnado hacia otros conceptos técnicos: *“Yo soy blandengue, si me dicen quiero aprenderme una de Justin Bieber, pues les doy lo que piden. A través de ahí intentas llegar a progresiones de acordes, y a conceptos armónicos”*.

Trabaja en función de lo que pide el alumnado y desde ahí persigue el desarrollo de diferentes contenidos y capacidades. *“Para mí es importante todo. Depende del alumno que entre por la puerta. Así me adapto. Yo intento encauzarles y respeto también sus gustos”*.

Tomando en consideración el respeto a los gustos del alumnado cree que a la música hay que darle, además, elementos lúdicos que hagan la clase más atractiva, aunque implique trabajo añadido al profesorado e incluso al alumnado que debe ocuparse para conseguir lo que desea: *“Para ser un buen músico hay que picar piedra, pero hay que querer hacerlo. Y para querer hacerlo tiene que haber una satisfacción. Para mí viene primero la parte divertida y a través de ella llegar a más”*.

Con respecto a la organización del estudio personal, intenta llegar a un arreglo con el alumnado pidiendo un poco de esfuerzo con el estudio: *“[...] Yo no les pido mucho. Intento negociar con ellos. Les pido un ratito al día”*.

En la escucha de los audios se puede notar que las clases están muy bien secuenciadas y organizadas, teniendo claro en cada momento que estrategia utilizar para poder transmitir los contenidos tal y como cree adecuado para cada alumno o alumna ([Ver Anexo 3, apartado 3.A](#))

Se aprecia en las grabaciones de audio que esta docente establece un vínculo entre los contenidos trabajados en sus clases y lo que se ha aprendido en las otras por ejemplo en el aula de lenguaje musical. En las grabaciones se también se percibe como se recuerdan conceptos que se han ido trabajando en otras clases ([Ver Anexo 3, apartado 3.B](#))

Hace uso en todas sus clases de las TIC. Su Escuela de Música cuenta con espacios físicos con ordenadores, amplificadores, dispositivos móviles y otros recursos tecnológicos. En las clases se comentan, además, diferentes aspectos referentes a la música que se está interpretando, sobre aspectos técnicos, intervalos, temas expresivos, etc. Concede gran importancia a avanzar poco a poco, respetando el ritmo del alumnado, para que este vaya tomando confianza.

Actividades

En la Escuela de Música de esta profesora se realizan muchas actividades en público por lo que todo el alumnado participa en diferentes actuaciones y con diferentes formatos, intentando promover, sobre todo, los pequeños grupos para que el alumnado no tenga que tocar solo: *“Aquí tenemos un programa de actividades tremendo [...]. Les animo a que se apunten al grupo, me resulta un poco duro tocar tú solo con una guitarra”*.

Repertorio y Materiales

En relación a la elección del repertorio sus propias palabras ilustran muy bien su planteamiento:

Tomo como punto de partida lo que el alumno quiere o sabe y a partir de ahí trabajas”. “Este método de enseñanza que se basa en que el alumno esté contento tiene inconvenientes. Para que se lea una partitura, también hay que convencerles de por qué les hace falta.

Afirma que su alumnado tiene mucha tendencia a usar la tablatura y a tocar incluso sin partitura:

Se nota una resistencia por parte del alumno y yo intento enseñarles aquello que tienen que saber. [...] Déjame que te cuente un pequeño chiste: “¿Cómo haces que un pianista deje de tocar? Quitándole la partitura. ¿Cómo haces que un guitarrista deje de tocar? Poniéndole la partitura.

En las grabaciones se escucha repertorio de estilo moderno y se aprecia que el alumnado muestra interés por las diferentes canciones, haciendo preguntas y planteando cuestiones con respecto al tema que tocan para intentar profundizar más en él.

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado

En la línea que se ha mencionado en los párrafos anteriores, una de las características principales de esta docente es que le parece positivo escuchar y tener en cuenta la opinión del alumnado, insistiendo que todo debe pasar por un intercambio de ideas y opiniones en el que el profesorado se encargará de que se cumplan los objetivos docentes teniendo como base las propuestas del alumnado: *“La opinión es importante, es una negociación. [...] Tenemos un objetivo un poco más grande que el de entretener”*.

También tiene el firme convencimiento de que hay que tener en cuenta la opinión del alumnado para que pueda avanzar en el aprendizaje de una forma natural y para que así lo ambicione: *“Hay que tener en cuenta su opinión. De otra forma no se puede hacer. La enseñanza solo funciona o por convencimiento o a la fuerza. [...] Solo tenemos una herramienta: la seducción”*.

Pone en valor la labor del profesorado a la hora de acercar y proporcionar la cultura musical al alumnado: *“La gente tiene el derecho de disfrutar de la música”*. *“Mi trabajo es facilitar lo más posible”*. Por ello incide en la necesidad de adaptación a cada alumno y alumna: *“No tienes más remedio que adaptarte a las características del alumno. Viene hasta en el decreto de Escuelas de Música.”*

A este respecto se puede reparar en la grabación en audio que la profesora respeta el ritmo de aprendizaje y los tiempos del alumnado ocupándose de que cada estudiante esté tranquilo y a gusto, confirmándolo a través de preguntas y comentarios. Del mismo modo, hay diferencia de actuación en función de la edad a la que se dirige advirtiéndose en el transcurso de la clase de cada alumno o alumna.

A la hora de trabajar con grupos en los que hay estudiantes con dificultades de aprendizaje, intenta que la atención se ponga en cualquier otro punto que no sea dicho alumnado, para que de esta manera sus problemas pasen de forma desapercibida frente a los demás miembros del grupo y el propio estudiante pueda no sentir rechazo del resto:

En los grupos tener una persona arrítmica entorpece mucho. Se debe generar un ambiente en el que esa persona no sea el punto de risas de sus compañeros. Debemos ser delicados y cuidadosos. Todos tenemos mucho que aprender y si no es así debemos replantearnos la estrategia.

Al hilo de esta afirmación declara que todo el profesorado debe reflexionar ya que siempre se tiene algo que aprender.

Asimismo, las grabaciones de aula corroboran que la profesora intenta apoyar en todo momento a la alumna para que resulte más fácil su aprendizaje, ofreciendo su ayuda cuando algo no sale y tratando de discriminar la ansiedad con su apoyo y colaboración ([Ver Anexo 3, apartado 3.C](#)).

Del mismo modo, en el análisis de las grabaciones se ratifica que, ante los problemas a los que se enfrenta el alumnado, intenta proponer soluciones y prueba a animar en todo momento para que siga adelante con palabras alentadoras: *“Vale bien, entonces vamos al tercer ritmo que es más complicado, pero es también más bonito. El esfuerzo tiene su recompensa”*.

Papel de la familia

Aunque en el origen del planteamiento de las Escuelas de Música se otorga importancia al papel de la familia y al vínculo con el contexto social próximo, la profesora se centra en la relación del papel de la familia con el alumnado menor.

Una de sus preocupaciones es que las familias no están implicadas en las clases y que es rara la vez que acuden al aula, salvo que haya algún problema con el horario. En relación a esta idea, cree que el problema está en que las familias no otorgan a esta materia la relevancia que tiene para el alumnado: *“Esto lo consideran una actividad de tiempo libre. No le dan mayor importancia”*.

Sin embargo, algo que le llama realmente la atención es cómo, a pesar de que no hay muchos padres y madres implicados, una vez que han decidido asistir por primera vez a la clase individual de su hijo o hija acaban implicándose totalmente, por lo que siempre resulta positivo (incluso algunos acaban queriendo aprender): *“Tenemos un montón de*

apellidos coincidentes, y terminan participando activamente, no como padre de alumno, sino como alumnos". "La implicación de la familia en general es positiva".

Relación profesorado y alumnado

Partiendo de la existencia de un alumnado motivado, apoya la necesidad de una interacción entre profesorado y alumnado que cree muy positiva a la hora del aprendizaje. Expone que, además de intentar trabajar partiendo de los gustos personales del alumnado, intenta aportar luz a todas las dudas y vacíos que se presentan: "La clase es individual y trabajas un poco a la carta. A cada alumno le rellenas lo que le falta en su formación musical" [...] "Vas dirigiendo, pero respetando sus gustos".

Esta profesora manifiesta su facilidad para el establecimiento de lazos con el alumnado de manera espontánea y sin que ello le suponga ningún esfuerzo añadido "A mí no me cuesta establecer el vínculo". "Mi manera de ser es así" [...] "Me termino haciendo amiga de ellos". Admite también, que esta forma de ser puede crear falsas expectativas en el alumnado, ya que este puede esperar encontrar el mismo comportamiento cercano y amistoso en el resto del profesorado de la Escuela de Música, e incluso en otros ámbitos educativos. De hecho, afirma que en ocasiones esto le puede suponer un problema con los propios compañeros y compañeras de la Escuela de Música.: "Mis alumnos tienen mi teléfono, pero hay compañeros que no lo ven así". "Parece que si te comportas así le das la expectativa al alumno de que todas las profesoras debemos ser así".

En las grabaciones se recoge el saludo con que se comienzan las clases y las conversaciones cordiales con el alumnado desde el primer momento. La iniciativa tanto en la conversación como a la hora de hacer propuestas la lleva el docente, pero el alumnado responde cordialmente a todas las preguntas o anotaciones que hace la profesora.

Se confirma así mismo que el alumnado participa en las conversaciones cuando necesita con total confianza en un clima amable y que estas se producen con naturalidad. Se percibe buena relación entre estudiante y profesora en la evaluación de los audios y se evidencia que la docente entiende la dificultad a la que se enfrenta el alumnado y es por ello que intenta ayudar a superarla ([Ver Anexo 3, apartado 3.D](#)). También, trata de transmitir la idea de tranquilidad para poder ir poco a poco sembrando la sensación de

confianza en el alumnado. Del mismo modo se subraya en la escucha el uso de un lenguaje claro adaptado a cada alumno o alumna.

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

Subraya el rol motivador de la guitarra eléctrica como instrumento y de los efectos que se pueden realizar con ella:

Con la guitarra eléctrica es fácil. Coges la guitarra, tocas un acorde distorsionado y se les pone una cara... les comentas que ahora te voy a decir cómo se hace y es como si fueras a enseñarles un truco de magia.

Como se ha comentado, concede a la motivación una gran importancia a la hora de tratar de persuadir, guiar y orientar al alumnado, que se siente más preparado para poder ser enseñado: “*Si tienes un alumno motivado se puede encauzar. Si el alumno viene a disgusto es difícil sacar nada de él*”.

Otorga a la motivación mucha importancia ya que considera que de ella parte el mecanismo de enseñanza aprendizaje: “*La motivación es la puerta que abre el conocimiento y para mí es la base de la enseñanza. El profesor tiene que aportar estructura y conocimiento para enfocar esa motivación*”.

En su opinión, el hecho de que la Escuela de Música cuente con recursos informáticos en el aula es muy positivo y motivador, así como una herramienta muy práctica para el uso de determinados programas y aplicaciones en clase:

Una cosa que yo tengo claro que funciona, sobre todo con los críos, es la informática”. “Todo lo que le puedas enseñar en un ordenador, al crío le gusta”. “A los críos les encanta todo lo que sea con el ordenador. Lo perciben de una manera más lúdica. Les gusta a cualquier edad: Niños, adolescentes y adultos.

Otras consideraciones

Con respecto al mundo de la educación musical, en general, y del aprendizaje de guitarra en particular, expone algunas sugerencias como son la necesidad de una reflexión colectiva acerca del aprendizaje de la guitarra, que incluso venga explícito en la normativa:

Me gustaría que nuestro proceso de enseñanza estuviera más reflexionado desde arriba [...] Tener un trabajo más colectivo [...] Te ajustas a una serie de parámetros como: que el alumno esté contento, que quiera seguir viniendo, que vea que la guitarra es una actividad satisfactoria para él... es delicado.

Para continuar esa reflexión realiza un balance positivo de su actividad como docente ya que cree que es la mejor escuela de aprendizaje para el profesorado: “*Yo no he aprendido en ningún sitio más que dando clase*”.

A la hora de hacer consideraciones con respecto a su trabajo en la Escuela de Música hace una valoración altamente positiva: “*Que te paguen por tocar la guitarra me hace sentirme satisfecha*”.

Según la caracterización efectuada por Parkinson (2016) y que nosotros hemos adaptado esta profesora respondería al perfil de innovador/disfrute ya que entiende que la música es un elemento de disfrute del que puede y debe gozar todo el mundo, más en el caso de alumnado que estudia música. Por esta razón, desarrolla un repertorio para que se pueda conseguir el objetivo del disfrute, tratando de valorar los gustos del alumnado para así acercarse a sus necesidades. Considera que una buena relación entre profesorado y alumnado fomenta que se pueda disfrutar más fácilmente de la música. También concede mucha importancia a la innovación, usando métodos alternativos a la lectura tradicional como la tablatura, o utilizando las TIC en todo momento durante sus clases, incluso tiene un aula especial para el alumnado de guitarra preparada a tal efecto. La elección del repertorio se elige en colaboración con el alumnado tratando de ayudar al conocimiento de diferentes estilos musicales. Del mismo modo trata de que el alumnado pueda desarrollar diferentes capacidades como improvisar.

19.4 Profesora 4

Bloque I. Caracterización profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

Esta profesora posee el título medio de guitarra y diplomatura en Magisterio Musical además de habilitación en música moderna. Trabaja en dos centros diferentes desde hace entre 10 y 20 años y en ellos imparte: guitarra clásica, guitarra moderna, guitarra acústica, guitarra eléctrica. En los dos centros es fija discontinua lo que supone que en verano va al paro y, además, en los dos centros su jornada varía en función del número de alumnos y alumnas matriculadas.

Objetivos

Esta profesora expone que a su alumnado le gusta mucho el mundo de la música y todo lo que le rodea, por lo que ayudarle a disfrutar de este mundo es su objetivo principal: *“Venir a ese mundillo que les apasiona, evadirse un poco y sentirse bien. Eso es lo ideal”*.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones

Metodología

Partiendo de la idea de que unos cimientos técnicos sólidos facilitan la labor educativa, intenta trabajar todos los recursos técnicos que puede, adaptándose a las posibilidades del alumnado: *“Una buena base técnica hace más fácil desarrollar y trabajar luego otras cosas. [...] Yo intento trabajar todo”*.

Considera que cualquier acción que el alumnado pueda llegar a hacer es importante, ya que valora la capacidad de poder descifrar e interpretar una partitura, pero también de tocar sin ella. *“Por un lado valoro la capacidad que tengan de memorizar acordes, posiciones...pero también que sean capaces de interpretar cualquier partitura”*.

Esta profesora suele alternar la práctica guitarrística usando partitura o sin ella, para lograr el objetivo de hacer actuaciones en público ya que tiene la creencia de que es una de las cosas que más gustan al alumnado. Así mismo, en su trabajo valora que, además de hacer que este se desarrolle como músico, también pueda desarrollarse como persona, tanto si se trata de adolescentes como de adultos: *“Les vas viendo poco a poco evolucionar como músicos y como personas”*.

En las grabaciones se muestra como esta profesora organiza el trabajo del alumnado dándole pautas para estudiar y para que se organice con la materia a trabajar ([Ver Anexo 3, apartado 4.A](#))

Utiliza las TIC en el aula ya que se encuentra en un espacio donde tiene muchos recursos materiales para realizar las clases, un ordenador, muchos programas, diferentes aplicaciones como karaoke, ralentizador de la obra... usando todos estos elementos en el día a día del aula ([Ver Anexo 3, apartado 4.B](#))

Valora de forma muy positiva el uso de la tecnología en general en el aula y, en concreto, cita diferentes recursos que en su opinión gustan al alumnado y le producen un efecto positivo: *“Uso Tablet, ordenador... Ponemos vídeos, audios.... Uso muchos programas para ralentizar [...] Están muy actualizados en tecnología por eso es una herramienta muy buena”*.

Actividades

En las audiciones reparamos en que presenta las actividades a realizar de una forma cordial como si de un juego se tratara. Intenta buscar una forma desenfadada de hacer determinados ejercicios con cierto grado de complejidad; para ello recurre a actividades como tocar con un mídi, ralentizar la música o usar el karaoke, con objeto de que el alumnado se sienta más motivado y no se limite a repetir él solo ejercicios sin parar ([Ver Anexo 3, apartado 4.C](#))

Comenta que el alumnado en general disfruta bastante al participar en las audiciones, aunque los más mayores en muchas ocasiones lo pasan mal: *“Las audiciones son importantes [...] Prefieren tocar acompañados porque con más gente se sienten más arropados”*.

La Escuela de Música de la profesora número 4 no tiene demasiada capacidad física para realizar muchas exhibiciones musicales o audiciones, pero en las grabaciones que se hacen todo parece indicar que el alumnado de esta profesora participa activamente. La docente también anima a que el alumnado participe en cualquier “sarao, audición o concierto” que pueda surgir ya que considera que es una parte muy importante de la enseñanza.

Repertorio y Materiales

Intenta tener en cuenta las opiniones del alumnado, aunque reconoce que a veces intenta dirigir al alumnado para poder trabajar determinados repertorios y materiales concretos, que quizás no son del gusto del alumno o alumna pero que pueden ser beneficiosos para su avance.

Se evidencia en la escucha de las clases que el repertorio se elige entre la profesora y el alumnado, y en este proceso de elección se tienen en cuenta tanto la organización pedagógica de la profesora (aquello que la profesora considera conveniente para el transcurso de la clase) como los gustos y deseos del alumnado. El alumnado tiene y siente la libertad de exponer y comentar lo que quiere aprender sabiendo que la docente tiene muy en cuenta sus intereses ([Ver Anexo 3, apartado 4.D](#))

Se hacen referencias y comentarios de diferentes grupos musicales, de varios temas y de otros aspectos que tienen relación y que surgen con el transcurso de las clases.

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado.

Afirma que intenta llegar a un acuerdo con el alumnado tratando de tener en cuenta sus opiniones y también, procura que acepten el programa marcado en la programación del curso: *“Le escucho, pero no olvido el programa y lo que debo alcanzar. Al final es una negociación”*. En definitiva, no quiere imponer nada al alumnado ya que es una enseñanza “no reglada” y además cree que la imposición no funciona para que el alumnado estudie.

Ante las dificultades que surgen en el transcurrir de la clase la profesora intenta aportar una dosis de humor y de tranquilidad e intenta proponer soluciones para solventar los problemas ([Ver Anexo 3, apartado 4.E](#)).

Se nota en la grabación en audio que la profesora entiende en todo momento las necesidades e ideas del alumnado: *“Ya lo irás pillando un poco ¡Eso sí! Sin desesperarte, yendo despacito y un poco a tu aire...sí que te viene bien un poco para los líos estos que tenemos de ritmo que es normal ¿Eh? [risas] Que ya nos metemos en camisas de once varas alguna vez”*.

Además, se confirma con los audios que la profesora 4 trata de conseguir en su alumnado la tranquilidad y la confianza suficiente para que pueda aprender sin agobios y sin complejos para ayudar a poder sacar de dentro todo lo que sean capaces de dar ([Ver Anexo 3, apartado 4.F](#)).

En todos los audios de esta profesora se respeta el *ritmo* del alumnado ya que hace diferencias pedagógicas en función de la edad y, del mismo modo, trata a cada persona de forma individualizada y según las necesidades y expectativas de cada uno.

Podemos subrayar que la profesora intenta apoyar a su alumnado para que resulte más fácil llegar al objetivo deseado con cada discente, ofrece ayuda cuando algo no sale bien o no sale e intenta restar importancia los problemas surgidos y poner buena cara y buenas palabras para huir de la ansiedad ([Ver Anexo 3, apartado 4.G](#)).

Papel de la familia

La profesora alude al papel de la familia, sobre todo, en su participación con el alumnado menor, dado que este papel, así como el del entorno social son importantes en el planteamiento de la Escuela de Música.

Otorga mucha importancia a la implicación de los padres y madres en el estudio de sus hijos e hijas, ya que considera que es positivo: *“Es una forma de que ellos se impliquen en el estudio y también se motiven [...] Hay niños no muy motivados que necesitan ese pequeño empujoncito de fuera”*.

Sin embargo, ha tenido alguna experiencia negativa en este sentido cuando la familia pone en duda el trabajo y la opinión del profesorado dentro del aula. *“Lo que me molesta es que en ocasiones parece que no sólo te ponen en duda a ti, sino que también ponen en duda al niño”*.

Salvo esta excepción, considera esta implicación positiva, siempre que se haga con *“sentido común”*.

Relación profesorado y alumnado

Manifiesta su necesidad de crear un vínculo personal con el alumnado y que es algo que le surge de forma natural y espontánea: *“Pienso que si estableces un vínculo incluso estudian mejor. No uso una estrategia. Afortunadamente soy bastante sociable”*. *“Hablar con el alumno me parece importante”*. *“Me gusta que haya una complicidad”*.

Se reafirma en la escucha de las clases que esta docente mantiene constantemente una conversación ágil, activa, con la alumna, a la vez que trata de mantener cierta cercanía con ella usando incluso su propio lenguaje de forma desenvuelta.

En las grabaciones se constata que las clases comienzan con un momento para conversar, otorgando además el protagonismo al alumnado, que puede ser quien inicia el diálogo. Es por ello que siempre dedican un tiempo a un saludo largo con conversación incluida ([Ver Anexo 3, apartado 4.H](#)).

Indagando en los audios vemos que la docente intenta que el alumnado encuentre un lugar en el aula donde pueda trabajar con tranquilidad y de relajada y por ello intenta escuchar y entender sus necesidades. Este espacio de confianza creado en el aula, también pretende que sea un espacio donde el alumnado sienta la libertad de expresarse libremente e incluso de encontrar en la profesora un apoyo, alguien que le escuche y alguien en quien confiar ([Ver Anexo 3, apartado 4.I](#)).

En todo momento se fortalece la idea de que la participación del alumnado es activa, ya que hacen sus propuestas de temas e ideas y la profesora escucha lo que le dice, de hecho, lo tiene muy en cuenta observando los temas elegidos en cada alumno diferente ([Ver Anexo 3, apartado 4.J](#)).

Continuamente se muestra cómo la profesora se preocupa por el estado del alumno o la alumna y le propicia un clima favorable para compartir un tiempo de conversación.

Se puede percibir en las grabaciones que el alumnado acude muy a gusto a clase ya que encuentran un lugar donde además de aprender a tocar la guitarra y sus temas favoritos, encuentran un espacio donde están a gusto, sienten complicidad con la profesora y no se sienten presionados ni tienen sensación de fracaso, tomando parte activa en las conversaciones ([Ver Anexo 3, apartado 4.K](#)). Además, se puede deducir que la profesora quiere transmitir tranquilidad y confianza, quiere que el alumnado esté a gusto y por tanto el valor máximo a transmitir será generar ese clima de confianza que es lo que hace que su alumnado se sienta muy a gusto y relajado ([Ver Anexo 3, apartado 4.L](#)).

Por los datos que las grabaciones ofrecen en las clases utiliza un lenguaje claro y cercano y parece que el alumnado entiende bien lo que tiene que hacer ([Ver Anexo 3, apartado 4.M](#)).

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

Según su experiencia los estudiantes adolescentes se ven, en general, seducidos por el mundo de la música y asisten a sus clases con muchas ganas e ilusión: *“La gente que ha sido capaz de engancharse bien son sobre todo a partir de la adolescencia porque ellos deciden”*.

Concede mucha importancia a la experiencia de tocar en público, porque favorece que el alumnado vaya quitando las sensaciones de inseguridad y al avanzar en esa dirección consiga tener más ilusión y más ganas: *“Esos avances los ven y les hace estar más motivados, por ejemplo, quitar el miedo escénico”*.

Cuando esta profesora observa dificultades en determinado alumnado, toma en consideración aquellas cosas que hace bien intentando fortalecer lo que desarrolla de forma segura, sin resaltar aquello con lo que tiene más problema: *“Intentas potenciarle lo que ves que le va bien”*. Afirma que nunca abandona su particular batalla, incluso

cuando hay algún alumno o alumna más joven que no quiere venir a clase, intentando, en esos casos, encontrar aquellas cosas que le puedan enganchar: *“Es importante que aquí estén motivados. Intento fomentar el vínculo para buscar por dónde le puede interesar”* *“En pocos casos he tirado la toalla”*.

Afirma que para ella la motivación es casi todo, y que para ello es clave, como ha afirmado anteriormente, crear un vínculo personal con el alumnado: *“Si no tienes ese grado de motivación suficiente como para hacer el sacrificio, es imposible”*. *“Al final si les motivas y creas ese vínculo, no te ven como profesora. Te ven como segunda familia”*.

También constata que hay ciertos alumnos y alumnas que tienen necesidad de ir a la Escuela de Música: *“Hay veces que incluso tienen dependencia y esperan venir a clase”*. En este sentido, valora como hay alumnado que usa el dinero de su paga para poder recibir esas clases y poder ir a la Escuela de Música: *“los adolescentes incluso algunos se pagan sus clases. ¡Más motivación que eso!”*.

Otras consideraciones

Confirma que, en general, se siente satisfecha con su trabajo en los dos centros. Una vez realizada la anterior descripción y basándonos en la caracterización de Parkinson (2016) que nosotros hemos adaptado esta profesora respondería al perfil de innovador/disfrute. Entiende que la música es un elemento de disfrute ya que ayuda a evadirse y es un mundo que apasiona a quien se acerca a él por lo que su labor debe ser ayudar a conseguirlo. Este motivo es el que hace que realice un repertorio para que el alumnado pueda vivir esa pasión sin olvidarse de sus necesidades y para poder aprender a la vez que disfruta. La elección del repertorio se realiza teniendo en cuenta la opinión del alumnado, pero también pensando en su avance. Apuesta por una complicidad entre profesorado y alumnado para poder desarrollar esa pasión y disfrute de la música. Entiende que la innovación es importante que esté presente en el aula, usando métodos alternativos a la lectura tradicional como la tablatura. Así mismo, utiliza las TIC siempre que puede durante sus clases. Del mismo modo trata de que el alumnado pueda desarrollar diferentes capacidades como improvisar.

19.5. Profesora 5

Bloque I. Caracterización de la profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

Esta profesora no ha terminado los cursos necesarios para obtener el grado profesional de guitarra, aunque ha realizado cursos de guitarra, guitarra eléctrica, bajo, piano y estudios de composición. No tiene estudios de carácter pedagógico.

Lleva entre 10 y 20 años dando clases de guitarra en una Escuela de Música privada e imparte clases de guitarra clásica, moderna y eléctrica. Es fija en este centro, aunque su jornada depende del número de personas matriculadas.

Objetivos

Tomando en consideración que uno de los objetivos que desea alcanzar esta profesora es que el alumnado pueda ser feliz tocando la guitarra, por ejemplo “*con sus amigos en la playa*”, intenta buscar e indagar todos los recursos a su alcance para que su alumnado esté contento y quiera seguir estudiando guitarra en el centro. También revela que el objetivo que tiene para cada alumno y alumna es diferente y que está en relación a los intereses de cada persona.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones

Metodología

Para empezar, expone que, bajo su punto de vista, lo que más repercute de forma positiva en el alumnado es que este se sienta a gusto, en un ambiente agradable, para poder facilitar el desarrollo de los conocimientos: “*Intento que el alumno se sienta cómodo con el entorno en el que está. Si estás presionado no se avanza*”.

Las intervenciones que se escuchan en las grabaciones subrayan la idea de que esta profesora tiene claro que el aula de guitarra es un espacio en el que hay que sentirse a

gusto. Comienza las clases interactuando con el alumnado, bromeando e intentando crear un clima de cercanía y que el alumnado sienta que está como con una amiga en clase. En el caso del alumnado adulto usando su propio lenguaje. En el caso del alumnado más pequeño intenta crear un ambiente cercano a ellos para que también se sientan a gusto. ([Ver Anexo 3, apartado 5.A](#))

Al hilo de la anterior reflexión, en las entrevistas, la profesora razona que es interesante también desarrollar una parte técnica, aunque sea mínima: *“Cuando el alumno empieza me fijo en que tenga un mínimo de coordinación”*.

Afirma que no trabaja específicamente la memoria, ya que lo ve complicado para el alumnado y, por otro lado, afirma *“Tocar de memoria. ¡Uf! ¿Para qué? Si tienes internet. Si no te acuerdas, internet te lo chiva todo”*.

A la hora de referirse a la improvisación plantea la siguiente afirmación: *“Para llegar a este punto debes hacer que el alumno se lo pase bien”*.

Cuando se trata del alumnado adulto, intenta conocer cuál es el objetivo que persigue y de este modo, toma la decisión que considera más adecuada para ir enseñando aquellos conceptos e ideas que le aproximen a aquello que el *alumno quiere conocer*: *“Algunos llegan con una idea de rellenar “lagunillas” y dudas y al final igual se motivan y tiran para delante”*.

También admite que hay casos en los que, pese a tener un plan establecido, se rompe por alguna circunstancia, por lo que intenta hacer que ese imprevisto o circunstancia pueda resultar creativa.

Desde su perspectiva educativa, en una Escuela de Música no es tan necesario seguir un rígido programa y por ello considera muy importante atender a la opinión del alumnado:

Escuchar es vital. Si yo diese aquí enseñanza reglada y el alumno saliera con un título equivalente a una ingeniería, entonces sí puedes ajustarte más a un programa, exámenes, pruebas. Pero no es el caso; yo me establezco un programa. Veo cómo reaccionan ante él.

Se advierte en las grabaciones que la profesora 5 cuenta con un objetivo común para todo el alumnado y es que aprenda lo que pueda estando a gusto dentro de su aula ([Ver Anexo 3, apartado 5.B](#))

La docente pretende enganchar al alumnado por lo que presenta cualquier actividad o ejercicio con una explicación o simplemente tocándolo ella para que la alumna escuche. ([Ver Anexo 3, apartado 5.C](#))

En las grabaciones se advierte una secuenciación para la ejecución técnica, realizada de forma tranquila y articulada con explicaciones y utilizando un lenguaje cercano ([Ver Anexo 3, apartado 5.D](#))

En las audiciones de las grabaciones de las clases se repara en el uso las TIC en numerosas ocasiones dando al alumnado, además, soluciones y guía para experimentos o pruebas que quieren hacer ([Ver Anexo 3, apartado 5.E](#)).

Actividades

Esta profesora expone que, en función de lo que demanda el alumnado, realiza diferentes acciones, tales como, grabar las piezas musicales que se tocan para que las puedan escuchar como ejemplo, grabar audios en clase con diferentes contenidos que envía al propio alumnado por WhatsApp salvo en el caso del alumnado menor que va directamente a las familias. Todo esto se ha corroborado en la investigación y análisis de aula.

Explica que, de acuerdo con las dimensiones de la Escuela de Música donde imparte las clases, hace alguna pequeña audición en un aula, pero obviamente no puede competir con un salón de actos de una Escuela de Música Municipal. Por ello, intenta mantener la atención con otro tipo de estrategias que resulten atractivas y puedan atraer a su alumnado, organizando pequeños recitales o audiciones siempre que puede animando al alumnado a participar en todas las actividades que sean posibles, invitando a padres y madres en el aula.

Repertorio y Materiales

La docente parte de la idea de que todas las personas que acuden a aprender guitarra a la Escuela de Música reciben muchos estímulos a través de internet y el resto de los medios de comunicación y redes sociales, etc.; esto hace que tengan sus propias preferencias musicales y las expresen, por lo que hay que atender sus gustos y opiniones. En consecuencia, entiende que cada estudiante debe tener su espacio propio en el que se sienta con la libertad de poder elegir el repertorio. No obstante, también le propone que escuche otras músicas para que poco a poco pueda ir conociendo otros estilos, ampliando su abanico de opciones y, por tanto, cambiando o ampliando sus preferencias.

Se reafirma esta idea en las grabaciones en audio de las clases donde la profesora elige el repertorio contando con la opinión del alumnado en todo momento y teniendo en cuenta sus gustos y necesidades. Tanto la profesora como el alumnado proponen diferentes ideas y temas musicales y expresan así su sentir. Realizan un intercambio de opiniones acerca de sus preferencias musicales, gustos y de esta forma eligen los temas que se van a preparar ([Ver Anexo 3, apartado 5.F](#))

En las clases se observa que se hacen comentarios sobre la música en general, música de bandas concretas, cantantes, temas técnicos...y aporta bastante información al alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 5.G](#))

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado

El alumnado al igual que el profesorado también tiene días malos, por ello, hay ocasiones en las que considera importante atender sus problemas, aunque no tengan nada que ver con la clase de guitarra: *“Hay que escuchar y hacer hasta de psicólogo [...] A ciertas edades sus problemas les afectan mucho y es importante escucharles”*.

Durante la entrevista, cuando se mencionan las dificultades del alumnado, informa sobre algunos casos que ha tenido tales como déficit de atención, hiperactividad o arritmia musical, afirmando que intenta realizar actividades cortas y muy estudiadas que se ajusten al estudiante en concreto. Piensa que, aunque es un trabajo agotador, suele proporcionarle buenos resultados.

En este sentido, en el análisis de las grabaciones de las clases se escuchan intervenciones que contribuyen a generar una estrecha relación con su alumnado-animando en momentos complicados y preocupándose de que sea capaz de seguir adelante ([Ver Anexo 3, apartado 5.H](#))

Así mismo, se observa en las clases que ante la dificultad intenta ayudar y desdramatizar haciendo énfasis en las cosas que hace mejor y tratando de no incidir en las que no tiene tanto éxito ([Ver Anexo 3, apartado 5.I](#)).

Se puede verificar también con los audios de las clases que esta docente intenta ayudar siempre que ve que lo necesita su alumnado intentando evitar que el alumnado se sienta agobiado. De esta forma le ayuda de forma discreta como si de un colega se tratara. ([Ver Anexo 3, apartado 5.J](#))

En la grabación en audio de las clases se aprecia que propone soluciones para reparar problemas, adaptándose a la edad de cada alumno y alumna y a su forma de ser. En el caso de los más pequeños por ejemplo ofreciendo una solución sencilla y divertida ([Ver Anexo 3, apartado 5.K](#)) Se puede ver también el respeto al ritmo del alumnado; es decir, se hacen diferencias pedagógicas en función de la edad y el tipo de alumno.

Papel de la familia

Aunque en el origen del planteamiento de las Escuelas de Música se otorga importancia al papel de la familia e incluso el vínculo con el contexto social circundante, la profesora centra el papel de la familia en relación con el alumnado menor.

Esta profesora invita a las familias a asistir al aula y a participar en la clase, señalando lo positivo y lo negativo de esa asistencia. Cree que es positivo porque la familia sigue apoyando y ayudando en casa, lo cual hace que se mantengan las ganas y la motivación. Sin embargo, también menciona que en algún caso resulta negativo, ya que el padre o la madre muchas veces permanecen con este rol en dentro del aula y a veces, hace incluso correcciones antes que la profesora: *“Cuando el hijo pone un acorde mal, el padre casi le corrige antes que yo. La dificultad está en que no se meta uno en el trabajo del otro”*.

Relación profesorado y alumnado

Considera que es muy importante establecer un vínculo personal con el alumnado: *“A mí me parece vital. Yo lo llevo haciendo toda la vida así. No sabría hacerlo de otra manera. A mí me sale”*.

Tal y como se ha comentado se constata en la grabación en audio de aula que el alumnado tiene una relación muy estrecha y cordial con el docente, incluso en el caso de adolescentes y adultos de cierta amistad. concede importancia a escuchar la voz del alumnado, tanto en lo personal como en lo académico, adaptándose a sus gustos y sus dificultades e incluyendo el sentido del humor... De esta manera hace que el alumnado sienta total libertad para expresarse en el momento que lo siente necesario. Así mismo, se comentan temas técnicos, de música en general o de temas personales (Ver anexo 5.L)

Esta profesora afirma que: *“Cuando tienes una relación buena con el alumno te puedes permitir hacer unas risas de lo que ha tocado, sin sentirse ofendido [...] Si existe un vínculo personal se consigue que se suelten los problemas”*. También cree que si tiene una relación buena con el alumnado puede conseguir que un problema le afecte menos y se puedan conseguir mejores resultados: *“Me he hecho muy colega de él y entre risa y risa consigues cosas. [...]*

Del mismo modo, quiere y pretende que el alumnado que asiste a la clase no solo logre salir tocando la guitarra, sino que igualmente se sienta uno más dentro del mundo musical y del aula.

Entiende que es muy importante que exista una interacción entre alumnado y profesorado para que cada persona pueda conseguir su motivación particular. Para que esta pueda resultar efectiva sobre todo en épocas como la adolescencia del alumnado, etapa esta que entiende como la más difícil de la vida del alumnado.

Se constata con el análisis de las clases que el alumnado participa de las conversaciones de una forma completamente cordial ya que la profesora intenta crear un clima de confianza que hace que la alumna se sienta libre de decir lo que sienta ([Ver Anexo 3, apartados 5.M, 5.N y 5.Ñ](#))

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado.

Intenta que su alumnado sea feliz y por ello hace unas reflexiones acerca de la guitarra moderna y la guitarra clásica, considerando que al principio llevarle al mundo de la guitarra moderna es mucho más atractivo e interesante que al mundo de la guitarra clásica, porque esta implica una técnica mucho más complicada y requiere mucho más esfuerzo.

Para conseguir esa felicidad en el alumnado cree que el camino es explorar y adaptarse a cada uno, ya que a algunas personas una pequeña audición les sirve como motivación, y a otros lo que les motiva es tocar en directo en auditorios más grandes.

Tomando en consideración estas reacciones mencionadas trata de interesar al alumnado con un programa que pueda reconocer y que le guste. Intenta así hacer un repertorio compartido, sobre todo con el alumnado, definiendo esta tarea de la siguiente forma: *“El alumnado que sabe quiere más de lo que puede, sabe menos de lo que cree o sabe mucho y no se lo cree”*. Así entiende que su trabajo es poner orden a todo lo anteriormente citado.

Para esta profesora la motivación lo es todo y por ello entiende que debe retirar las actividades que no gustan al alumnado y con las que no se sienten cómodos: *“Si algo no te motiva pues lo dejas en cuanto puedes”*.

Otras consideraciones

Esta profesora confiesa sentir que ha tenido mucha suerte con el alumnado de su Escuela de Música, ya que siendo de todo tipo y condición, tiene la creencia de que todos están contentos, por lo que se siente muy satisfecha: *“En estos casos pienso que algo he hecho bien”*.

Se muestra satisfecha con su labor en la Escuela de Música, pero echa de menos una sociedad en la que el alumnado de artes y música se sienta comprendido y de algún modo reconocido:

Echo de menos todo lo que debería de ocurrir fuera y que no ocurre. Echo de menos la motivación artístico- humanística que debería de darse a los chavales

fuera de un aula de música [...]Creo que mucho alumnado no siente el apoyo de la sociedad para estudiar música [...] Hay alumnos que se quedan en el camino por falta de motivación fuera de aquí [...] En otros países no pasa. La cultura es como la piedra angular de lo que son en sí mismos”. Reflexiona abiertamente sobre este y otros aspectos: “Tu no recordarás el Reino Unido por sus ingenieros. Lo recordarás por los Beatles [...] Yo puedo hacer dentro de mi aula, en esa hora. Pero fuera corresponde a otros. Yo tocaba acústicos en un bar y un señor me gritó que le estaba molestando. Pues así estamos.

Hay una frase de esta profesora que la define: *“Mi trabajo es la guitarra y mi hobby también”*.

Por la descripción ejecutada anteriormente y según la caracterización que ofrece Parkinson (2016) habiendo sido adaptada por nosotros, esta profesora respondería al perfil de innovador/disfrute dicho autor considera que corresponden a esta categoría. Entiende que la música es para disfrutar y hace todo lo posible para que su alumnado así lo pueda percibir, de hecho, siente que con todos sus alumnos y alumnas ha conseguido ese objetivo. Mantiene una relación muy estrecha y cordial con su alumnado para poder desarrollar el disfrute de la música, intentando valorar las necesidades que tienen lo cual hace, bajo su prisma, que todo resulte más fácil y pueda conseguir mejores resultados. Para conseguir este bienestar a través de la música, cree necesario respetar las preferencias musicales del alumnado para poder vivir la música con alegría y aprendiendo. La elección del repertorio se realiza teniendo en cuenta la opinión del alumnado y sus gustos, pero también sus necesidades.

Esta profesora entiende que la innovación es importante que esté presente en el aula, usando métodos alternativos a la lectura tradicional como la tablatura y defendiendo el uso de partituras “online”, sin necesidad de saber entender la partitura tradicional. Así mismo utiliza las TIC siempre que puede durante sus clases, usando todos aquellos elementos que puede y considera positivos dentro del aula.

Defiende que cualquier acción que realice con el alumnado tiene que pasar por el disfrute; improvisar disfrutando, crear disfrutando... así mismo su objetivo es seducir al alumnado ayudando a que está a gusto en el estilo que le resulte más cómodo.

19.6. Profesora 6

Bloque I. Caracterización de la profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales.

Esta profesora posee el título superior de guitarra además de muchos cursos de perfeccionamiento en interpretación. No ha realizado estudios de carácter pedagógico.

Lleva entre 20 y 30 años en enseñanza de la guitarra y en la Escuela de Música actual 20. Esta profesora imparte clases de guitarra clásica, que es la línea de enseñanza que ofrece el centro, aunque *“hay un gran número de estudiantes que quieren aprender canciones que no son clásicas”*. La situación laboral de esta profesora es de fija a jornada completa.

Objetivos

Su objetivo principal es que el alumnado desarrolle la técnica para poder prepararse bien y sentir seguridad: *“Cuando comienza me gusta que la técnica sea lo más fiable posible para luego evitar problemas. No siempre se consigue, pero la técnica es trabajada desde el principio”*.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones.

Metodología

Concede mucha importancia al desarrollo de la técnica guitarrística, aunque no resta valor a la mejora de otras capacidades, pero siempre comenzando con una técnica lo más fiable posible para que luego no haya problemas.

Expone que su forma de trabajo es empezar a trabajar una obra musical desarrollando en primer lugar solo la parte técnica, es decir sin expresión musical, algo con lo que empieza a trabajar más tarde: *“Primero trabajo la obra plana y luego con matices”*. En su discurso va desarrollando la forma de trabajar que tiene con las diferentes actividades por las que es preguntada y va comentando cómo trabaja cada una de ellas dejando claro, una vez más, que el desarrollo técnico es a lo que más valor concede en los primeros momentos

del aprendizaje, lo que le lleva a trabajar en menor medida la improvisación y fomentar la interpretación memorística y la interpretación en público: *“La improvisación la trabajo poco. [...] La interpretación de memoria, prefiero que sea en los primeros años cuando aprendan a leer. [...] La interpretación en público también es importante, me interesa que toquen bastante.”*

Ofrece soluciones para remediar determinados problemas sobre todo cuando tienen que ver con la ejecución técnica del propio instrumento ([Ver Anexo 3, apartado 6.A](#))

Con respecto al uso de las TIC no se aprecia en las entrevistas ni en las grabaciones el uso de ningún elemento, ni se hacen comentarios acerca de su uso.

Se aprecia en las grabaciones que los comentarios sobre la música en general, o sobre conocimientos que no tengan que ver estrictamente con la clase de guitarra, suelen, estar directamente relacionados con algún elemento que surja en el transcurso de la clase ([Ver Anexo 3, apartado 6.B](#))

Dado que es una Escuela de Música donde el alumnado tiene que hacer un examen, la profesora da mucha importancia a que técnicamente haya un avance y un progreso, para poder demostrar que se han adquirido unos conocimientos y para poder pasar esa prueba. Es por ello, quizás, por lo que se advierte en el análisis de las grabaciones de aula que la profesora intenta presionar en cierto modo al alumnado cuando alguien no va a un ritmo que considera adecuado y hace una advertencia para que intente aplicarse y no quedarse atrás ([Ver Anexo 3, apartado 6.C](#)).

Tras el análisis de las grabaciones se observa que la profesora lleva a cabo la clase de una forma/con una metodología tradicional, donde el alumnado toca y la profesora corrige.

Actividades

Afirma que unas de las actividades que más gustan a su alumnado son las llevadas a cabo de forma grupal pero que, tristemente, en su Escuela de Música apenas se hacen. Las considera importantes y muy motivadoras y lamenta que en su Escuela de Música para poder hacer una actividad grupal haya que quitar tiempo a la clase individual.

Por otro lado, en referencia a las audiciones, afirma que a su alumnado le gustan, aunque algunos y algunas sufren bastante porque se ponen nerviosos. Bajo su punto de vista en su Escuela de Música se debieran hacer más *“Creo que no hay suficientes audiciones. Por pereza nuestra de los profesores o por falta de medios, o de tiempo o de disponibilidad de salas”*.

Repertorio y Materiales

A la hora de elegir el repertorio medita sobre una especie de conflicto y de la necesidad de buscar un equilibrio para resolverlo: *“Es una doble pelea. Por una parte, engancharles con música que les guste y por otra enseñarles música que ahora no les gusta, pero tendría que acabar gustándoles. Músicas más complejas y elaboradas”*.

Al hilo de esta reflexión intenta dar la oportunidad de elegir las dos cosas para que puedan disfrutar de lo que les gusta y a la vez tocar lo que deben tocar: *“Por lo general la música de Bach les cuesta más. No les gusta. Cuando ven que les cuesta mucho trabajo le cogen un poco de manía”*.

En esta Escuela de Música el alumnado tiene un programa que cumplir para el fin del año escolar, por lo que está organizado desde el principio lo que se tiene que tocar. En el análisis de las grabaciones también se fortalece la idea de que el trabajo del aula está ya establecido desde el comienzo del curso ([Ver Anexo 3, apartado 6.D](#)).

Es posible que el hecho de tener que preparar un repertorio para el examen, elegido en base a una programación y las necesidades técnicas acordadas para cada nivel y no tanto en los gustos del alumnado, lleve a un menor número de comentarios acompañando a las interpretaciones del alumnado, según se detecta en las grabaciones. De la misma manera, tampoco se escuchan en las grabaciones de aula que el alumnado haga propuestas de canciones o temas nuevos, de hecho, se observa que el alumnado ya tiene asignadas las canciones u obras desde el principio ([Ver Anexo 3, apartado 6.E](#)).

Desde su punto de vista, considera que el alumnado debiera reflexionar y esforzarse dándose la oportunidad de escuchar más música clásica para poder valorarla y disfrutarla: *“Lo que no se conoce no te puede gustar. Deben escuchar un poquito más de música clásica”*.

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado.

Cree que es positivo saber escuchar al alumnado y para ello intenta acercarse a cada persona teniendo en cuenta sus diferencias según la edad, valorando también la importancia de hablar con todas las personas. En los audios la profesora 6 recuerda al alumnado la necesidad de estudiar en casa, aludiendo a la responsabilidad, pero también intentando ser comprensiva cuando el alumnado plantea cansancio o antipatía por algunas de las obras que se tocan ([Ver Anexo 3, apartado 6.F](#)). Del mismo modo, se percibe que la profesora también parece preocuparse por el estado físico y anímico del alumnado; si tiene momentos de cansancio o de preocupación.

Ante el alumnado con ciertas dificultades considera que es difícil gestionarlas, afirmando que en su Escuela de Música hay gente más preparada que ella para realizar bien este trabajo. No obstante, afirma que intenta hacer todo lo que puede para sacar al alumnado adelante. Al hilo de esta afirmación se declara partidaria de adaptar la programación del curso a la capacidad de cada alumno y alumna.

Cree que, por lo general, cuando el alumnado va a la Escuela de Música tiene una motivación inicial y un deseo de aprender a tocar la guitarra, pero partiendo de que ya existe esa motivación, manifiesta su preocupación ya que una vez están matriculados en la Escuela de Música no son conscientes de la necesidad de estudiar en casa; en su opinión si no hay un trabajo y mucho esfuerzo no se consigue nada ([Ver Anexo 3, apartado 6.G](#)).

Es por lo anterior que considera que se necesitan muchas ganas y una buena estimulación para sacar adelante el trabajo: *“Hay que hacer un plus de motivación y romper esa barrera de la vagancia para que puedan hacer el esfuerzo. Si pasamos esa barrera se consigue mayor y mejor trabajo”*.

Confiesa su deseo de poder llegar a todo el alumnado e intentar cubrir las expectativas de cada uno: *“Me gustaría tener más recursos para enganchar al alumno al instrumento. Sé que no es posible con todos. Cada uno tiene sus prioridades en la vida”*

Papel de la familia

Aunque en el nacimiento del planteamiento de las Escuelas de Música se otorga importancia al papel de la familia e incluso el vínculo con el contexto social circundante, la profesora centra el papel de la familia, sobre todo, en relación con el alumnado menor.

En la Escuela de Música donde trabaja se da la opción a las familias para que entren en el aula, si lo desean, en los primeros años. Explica que en el primer curso es interesante dicha participación de la familia, para que luego pueda haber un apoyo en casa y favorezcan la responsabilidad en el estudio. Opina que, cuando los niños y niñas son pequeñas, el apoyo en casa es un pilar básico y va más allá afirmando: *“El apoyo del padre es básico en casa. Cuando un alumno funciona es porque el padre también funciona”*. También le parece negativo que haya padres y madres que desatienden los estudios de los hijos e hijas.

Tras el primer año con padres y madres dentro del aula, esta profesora prefiere que el alumnado venga sin la familia a clase y se vaya responsabilizando de su estudio, ya que, si sigue estando presente el alumnado no adquiere compromisos y siente dependencia de los padres y madres.

Finalmente, una de las preocupaciones de esta profesora es en torno a algunos padres y madres músicos que no son guitarristas, ya que, en su opinión, no suelen conceder demasiada importancia al estudio de la guitarra y prefieren que elijan otro instrumento que sea considerado más serio.

Relación profesorado y alumnado

Esta profesora cree que es necesario establecer un vínculo con el alumnado, sobre todo con los más pequeños que necesitan más que un profesor o profesora una persona cercana:

Los pequeños necesitan tener una figura simpática y que les haga estar más a gusto [...]. Dejo que me cuente cosas del colegio, intento que esté más abierto y relajado. Que estén más contentos en clase. No se consigue siempre, pero lo intento.

Manifiesta también su adaptación al tratar de llegar y crear cercanía en las diferentes edades de su alumnado: *“Con los niños suelo bajar a su nivel. Con los adolescentes voy cambiando y adaptándome a su forma. Con los adultos trato de ser amigo, aunque no es siempre positivo. Considero que tiene más cosas positivas que negativas”*.

Podemos confirmar en las escuchas de las clases, cómo se aprecia una gran diferencia en el trato hacia los discentes en función de si es un niño o niña o si es un adulto. Sin embargo, no se advierte demasiada cercanía, en general, con el alumnado.

Se observa en los audios que, en el comienzo de las clases el saludo de la profesora es rápido, teniendo interés en empezar a tocar cuanto antes para aprovechar el tiempo de la clase. Sin embargo, se advierte en el caso de algún alumno o alumna adulta que sí hay ganas de comunicar a la hora del saludo, pero tiene cierta reticencia a hacerlo porque sabe que al estar grabándose la clase quizás no debe hablar de nada personal. En este caso, la profesora le comenta que hable sin problema. Por tanto, vemos que es la propia alumna la que siente la necesidad de comentar algo personal antes de empezar a tocar ([Ver Anexo 3, apartado 6.H](#)).

No obstante, en la mayor parte de las conversaciones analizadas entre la profesora y el alumnado, estas suelen girar en torno a temas técnicos y problemas concretos generados en la interpretación de la obra.

Se constata en el análisis de las grabaciones que el tipo de intervenciones que el alumnado tiene a lo largo de la clase tiene que ver con el desarrollo estándar de una sesión de guitarra con un número de intervenciones que se puede considerar habitual normal escuchando la conversación, ocupándose principalmente de los problemas técnicos, de digitación y de mantenimiento del ritmo. También que la profesora utiliza un lenguaje técnico que al parecer el alumnado entiende, por lo que se deduce que el estudiantado está habituado. ([Ver Anexo 3, apartado 6.I](#)). También se percibe que, cuando la profesora insiste de forma vehemente en el estudio, el alumnado se siente un poco más incómodo ([Ver Anexo 3, apartado 6.J](#)).

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

Considera que tocar la guitarra en público es una de las actividades que provoca mayor motivación en el alumnado ya que induce a tener una sensación de seguridad: *“Se sienten bien y se sienten reconocidos. Es un motivo muy importante de enganche y de autoafirmación que pasa en todos los niveles”*.

En relación a la motivación afirma que para ella es la clave de la enseñanza y considera que si el alumnado, en general, estuviera motivado sería mucho más fácil ser profesora. Para ella la motivación es un estado del alumnado, que considera que ayuda a su trabajo, pero del que no se considera responsable: *“Lo más complicado para el profesor es conseguir que el alumno tenga ganas, que le guste la música y que prefiera pasar el tiempo tocando en casa que viendo la televisión”*.

Otras consideraciones

Con el objeto de conocer cómo se autodefine esta profesora plasmamos aquí sus propias palabras: *“Soy una persona entusiasmada por la guitarra y me gustaría que otros muchos lo estuvieran. Los alumnos perciben lo que disfrutas. A veces te emocionas cuando explicas una cosa y lo vives”*.

En otro orden de cosas, cree que es importante para el alumnado pasar un examen a fin de curso y, aunque insiste en que no le da importancia a la nota, sí entiende que ese examen hace que el alumnado estudie más y se lo tome más en serio. *“Tanto a ellos como a los padres les importa la nota”*.

Según la caracterización que ofrece Parkinson (2016), esta profesora, una vez realizada la descripción, respondería más al perfil de dominio/tradición ya que desarrolla la mayor parte de los aspectos que considera que corresponden a esta categoría. Trata de que su alumnado pueda desarrollar sobre todo la técnica, ya que es la base de todo lo demás, aunque sí tiene cierto interés en desarrollar otras capacidades como improvisar. Sin embargo, el dominio técnico es su principal objetivo para lograr con su alumnado. Por este motivo, el repertorio es elegido por la profesora ya que se trata de trabajar esa técnica

que considera indispensable, aunque también, y en ocasiones concretas, intenta que puedan tocar cosas que les gusten a alumnos y alumnas.

Aunque intenta crear cierta complicidad con su alumnado para que el ambiente de trabajo sea más agradable y para tratar de ayudar en las dificultades, al tener un programa que cumplir, casi todo el esfuerzo se destina a preparar las piezas que tienen que tocarse en el examen. Por lo tanto, el disfrute de la música se convierte y resume en la imitación y repetición de un repertorio en cada clase y argumenta que no dispone de tiempo para hacer más.

Considera que la motivación es muy importante por lo que le gustaría que el alumnado pudiera disfrutar de todo lo que toca. En este sentido concede mucha importancia a la música clásica y se apena y disgusta de que el alumnado no muestre ese mismo interés.

19.7. Profesora 7

Bloque I. Caracterización de la profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales.

Esta profesora posee el título superior de guitarra además de cursos de música de cámara. No tiene estudios de carácter pedagógico, aunque si realizó algunos cursos de pedagogía especializada de la guitarra. Lleva entre 20 y 30 años en la enseñanza, la mayor parte del tiempo en la Escuela de Música actual. Imparte clases de guitarra clásica ya que la línea de enseñanza que ofrece el centro es de guitarra clásica, aunque afirma que hay alumnado que demanda otro tipo de música, canciones no clásicas, más populares. La situación laboral de esta profesora es de interinidad a jornada completa y su jornada, no depende de la matriculación.

Objetivos

El objetivo marcado por esta profesora es conseguir tener preparado a final de curso un pequeño repertorio, ya que entiende que el alumnado de este modo se motiva al ver el esfuerzo realizado y el resultado conseguido. Por esta razón, desarrolla en su práctica de aula el “*trabajo personal*” gracias al cual espera conseguir resultados satisfactorios para el alumnado. Sin embargo, expone su preocupación al observar que el alumnado cada vez

se esfuerza e implica menos por lo que el nivel es cada vez más bajo, razón por la cual los objetivos marcados cada curso para el alumnado se van reduciendo a mínimos.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones.

Metodología

En relación al trabajo de la técnica guitarrística entiende que, en primer lugar, el alumnado debe conseguir técnica, soltura y madurez suficiente para entender el instrumento: *“Al principio lo más importante es la técnica, que se coloquen bien, que coloquen bien la mano izquierda primero y luego la derecha. Mi primera clase es trabajar el ataque de mano izquierda”*.

A la hora de hablar de otras actividades expone que la improvisación es también interesante, aunque no cuenta con tiempo real para poder desarrollarlo. Sin embargo, afirma que en ocasiones intenta hacer algunas improvisaciones con el alumnado: *“Al empezar, sólo con unas cuerdas les mando que hagan una canción sencilla solo con la primera y segunda cuerda. Les encanta porque lo han hecho ellos”*.

En relación con la memoria, pone bastante énfasis en el aprendizaje de diferentes piezas musicales de memoria, considerando fundamental el uso de esta en el aprendizaje de la guitarra. Como ya se ha mencionado anteriormente, su objetivo es que el alumnado tenga un pequeño repertorio de unas tres canciones al curso para poder ser capaces de interpretarlo en las diferentes ocasiones que se puedan presentar: *“Me parece que es fundamental que vayan aprendiendo a tocar algo de memoria. [...]Hacer un mini-repertorio que tengas en dedos y puedas tocar en cualquier momento”*. Sin embargo, reconoce y manifiesta su preocupación por que sólo el alumnado adulto logra entender esta práctica.

Considera muy positivo que el alumnado pueda enfrentarse a diferentes situaciones de estrés con la interpretación en público: *“[...] a enfrentarse a situaciones con grado de estrés importante, cosa que es realmente fundamental”*. Al hilo de esta

afirmación considera que bajo su punto de vista es fundamental interpretar en público, ya que el alumnado aprende mucho de esa experiencia, aunque sea un desafío y lo pasen mal: *“Hay alumnos a los que les encanta tocar en público y otros a los que les cuesta un triunfo. Aunque les cueste, protesten, en el fondo creo que para ellos es un reto”*. No menciona si incluye en sus clases algún tipo de preparación para ayudar al alumnado a superar esa situación de estrés.

Esta docente considera que es importante escuchar al alumnado, aunque al final no se den por válidas todas sus opiniones y todas sus propuestas. En este sentido opina que hay ciertas cosas que sí se pueden dar a elegir, tratando de escuchar la opinión del alumnado, pero siempre y ante todo siguiendo la línea pedagógica del docente: *“ Si tienen que trabajar los arpegios, pues le das a elegir obras, pero ajustándote a lo que pretendes.”*

La Escuela de Música de esta docente establece que cada curso escolar se deben alcanzar una serie de objetivos previamente marcados, por lo que una de las principales metas en sus clases es preparar y aprobar ese examen. Gran parte de los comentarios recogidos en las clases hacen referencia a este examen ([Ver Anexo 3, apartado 7.A](#)).

En la información procedente de las grabaciones se deduce que la profesora intenta que el alumnado consiga sacar el mejor resultado, insistiendo en la preparación del programa definido para el examen establecido por el centro y por ella misma. Insiste en el esfuerzo y estudio como instrumentos para lograr disfrutar de la guitarra ([Ver Anexo 3, apartado 7.B](#))

En relación a la organización del trabajo en el aula, de acuerdo con lo que recoge en las audiciones, las indicaciones van dirigidas a la preparación del examen, que se realiza dos veces en el curso. También se recogen referencias a contenidos musicales que se han trabajado en otras asignaturas o en otros momentos, aunque básicamente la mayoría son de tipo técnico referidos a la práctica de la guitarra. La metodología se desarrolla dentro de un enfoque tradicional donde el alumnado toca y el profesorado corrige. ([Ver Anexo 3, apartado 7.C](#)) En la grabación en audio de aula no se hace ninguna alusión al uso de las TIC.

Actividades

En lo que se refiere a las actividades que realiza durante el curso, menciona el trabajo con acordes, tocar en grupo sus canciones favoritas y, especialmente en las actividades con adultos, trabajar el repertorio para aprenderlo de memoria: *“En ocasiones les junto tres o cuatro para que toquen sus canciones favoritas. A los adultos les gusta mucho tocar de memoria, que para ellos es toda una experiencia”*.

Expone cómo en su Escuela de Música se ofrecen bastantes posibilidades al alumnado para tocar en público dentro del propio centro. Muestra de ello son las intervenciones que podemos escuchar en las grabaciones, donde se les anima y se les propone participar en las audiciones del centro ([Ver Anexo 3, apartado 7.D](#)). Sin embargo, se lamenta de que el alumnado no suele responder aprovechando la oportunidad no mostrando demasiado interés en participar: *“La realidad del alumnado es que no están dispuestos a venir en cualquier momento al centro...están ocupadísimos, haciendo mil cosas.”*

Considera negativo que su Escuela de Música no ofrezca o no disponga de espacios y aulas, ya que considera importante la oportunidad de crear cohesión entre el grupo de alumnos y alumnas, conocerse entre ellos, interpretar para el resto de compañeros y compañeras y fomentar la autocrítica y la crítica positiva *“[...] donde poder juntar más a menudo al alumnado para que entre ellos se conozcan, desarrollen la autocrítica y sean capaces de valorar al otro sin afear”*.

Repertorio y Materiales

En su opinión el repertorio del alumnado es algo que se ajusta a un programa preestablecido por el departamento de guitarra de cada centro y sobre el que se debe trabajar. Es probable que esta afirmación se deba al hecho de que en el centro donde trabaja existe ese programa ya determinado.

En las grabaciones no se escucha ningún comentario sobre estilos musicales al alumnado, ni de canciones que les gusten o les gustaría tocar. Se puede percibir que la profesora escucha al alumnado, pero no da opción a hacer otras cosas o salirse del programa *“Si tienes que trabajar una obra renacentista es tu responsabilidad, ya que las clases son para lo que nos hemos propuesto hacer”*. Por tanto, y en este caso, las preferencias

musicales del alumnado sino coinciden con las del centro o las del propio profesor o profesora no tendrá mucho recorrido en el centro.

No obstante, según afirma la profesora, una vez conseguido este objetivo marcado en la programación de guitarra y una vez aprendidas las obras del curso en ese momento ya pueden aprender otras diferentes, o recordar piezas del curso anterior que les apetezca tocar.. *“Además, pueden tocar otras obras distintas, o de cursos anteriores para poder conseguir un mini repertorio”*. Incluso intenta acercar posturas ofreciendo en ocasiones alguna canción elegida por el alumnado.

Pero, considera que para que el alumnado haga suya una obra, normalmente tiene que pasar bastante tiempo y no quedan muchos momentos para otras cosas.

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado

En relación a problemáticas concretas con el alumnado distingue dos tipos de dificultades: Por un lado, problemas físicos o técnicos del alumnado, los cuales piensa que son sencillos de resolver y de sacar adelante: *“Cuando ves un alumno con problemas rítmicos, o es muy torpe o tiene problemas físicos en las manos...son cosas que puedes atajar más fácilmente”*.

Y por el otro, si la problemática es de carácter psicológica es más difícil la búsqueda de soluciones: *“A veces vienen niños con problemas serios y tienes que hacer de terapeuta.”*. También hay situaciones en las que el alumnado tiene problemas de relación, que hacen que tratar a esa persona requiera de mucha delicadeza y de mucho cuidado. En ese tipo de situaciones trata de actuar con mucho tiento, de ir despacio y mimando a su alumnado, pero a la vez cuidándose a ella misma, para no tener sensación de fracaso:

A veces vienen niños con problemas de relación o no les gusta que les corrija, se encierran. Las cosas hay que tratarlas con cuidado y también cuidándome yo. A veces no se puede llegar a más, pero intento no frustrarme porque yo no soy terapeuta.

En las grabaciones de audio se recoge cómo adapta las explicaciones a las características del alumnado, asegurándose de que entienda, proponiendo soluciones técnicas ([Ver](#)

[Anexo 3, apartado 7.E\)](#) o para que pueda avanzar o aportaciones sobre elementos expresivos propios de la interpretación de la obra. De esta forma, se puede afirmar que respeta los ritmos del alumnado; también intenta adaptarse a la edad y posibilidades de cada estudiante. Igualmente, incluye comentarios para reforzar sus progresos

Se advierte en la audición de las clases como la profesora intenta acercarse a los pensamientos e *ideas del alumnado*, aunque sólo con respecto a temas técnicos y de realización. No se hace mención en las grabaciones a otro tipo de necesidades ([Ver Anexo 3, apartado 7.F](#)).

Papel de la familia.

La profesora hace mención del papel de la familia principalmente en su participación con el alumnado menor. Aunque es importante señalar, que el papel de la familia es relevante en cualquier edad teniendo en cuenta el planteamiento de las Escuelas de Música y su relación con el contexto social próximo.

Cree que la participación de los padres en el aula repercute de forma positiva, si después ayudan a sus hijos e hijas con el trabajo de casa. Una de sus preocupaciones en torno a la experiencia con padres y madres en el aula, es cuando estos quieren ponerse en el lugar del profesorado: *“Cuando los padres usurpan de alguna manera el papel del profesor y empiezan a intervenir en la clase como uno más...eso es contraproducente”*. Al hilo de esta afirmación considera también negativo que las familias se excedan en su papel y den clase en casa a sus hijos, incluso haciendo propuestas concretas: *“Hay alumnos que de repente empiezan a correr y es porque en casa les han sugerido que corran más”*.

A pesar de lo anteriormente expuesto, otorga mucha importancia a que familias y profesorado estén en contacto para poder hacer un seguimiento del estudio de sus hijos e hijas:

Se nota la diferencia con aquellos que mandan al niño a música como si fueran a cualquier otra actividad y no tienen ningún seguimiento. Es vital la importancia que le dan los padres y es importante que nosotros estemos en contacto.

Añade que, en el caso del alumnado adolescente, cuando los padres y madres están involucrados y hacen un seguimiento con rigor en casa, también se nota de manera

positiva. No obstante, también menciona que, en ocasiones, la presencia de las familias en clase puede tener un efecto negativo, ya que en vez de seguir la clase más centrados ocurre lo contrario, se descentran y no aprovechan la clase de la misma manera. Por lo tanto, de acuerdo con cada caso, valora en qué medida es bueno o no que la familia esté presente en clase y comunica esa decisión a la familia:

En ocasiones también he notado que el comportamiento del alumno ha comenzado a variar [...] En ocasiones actúan con más pasotismo. Entonces hablas con los padres y les sugieres que se ausenten del aula con lo que la clase se vuelve a reconducir". Cada niño y cada padre son distintos. No siempre es igual.

Observa también que la valoración de los padres y madres con respecto a su trabajo del aula, una vez que han estado dentro en el transcurso de las clases es más positiva, especialmente cuando ven la atención individualizada hacia sus hijos e hijas, por lo que valoran mucho más la labor del profesorado.

Relación profesorado y alumnado

Manifiesta su necesidad de establecer un vínculo con el alumnado como algo totalmente necesario, teniendo en cuenta que entre las personas siempre se necesitan esos vínculos como parte de las relaciones humanas: *"Todos somos humanos y las químicas funcionan, siempre estableces el vínculo. [...] No se puede hacer de otra manera. Para mí sería imposible abstraerme. Me parece que te pierdes como profesor"*. Además, cree que, en el contexto de una Escuela de Música es imposible hacerlo de otra manera, aunque sí matiza que con cada persona se construye de una forma determinada: *"No con todos los alumnos estableces el mismo grado de vínculo"*. También subraya que el vínculo es uno de los elementos que hacen que el alumnado siga acudiendo a la Escuela de Música: *"No creo que (por lo menos en esta escuela) alumnos que no hubieran establecido vínculo con su profesor siguieran viniendo. Se habrían ido ya"*.

Bajo su punto de vista, cuando el alumnado tiene una buena actitud y predisposición es fácil establecer ese vínculo, sin embargo, le preocupa que hay algunas personas con las que es muy complicado poder hacerlo ya que no muestran ningún interés: *"Lo más difícil es cuando el niño te muestra una barrera por sus problemas para relacionarse. En este caso debes inventar estrategias. Con el resto, es más fácil y todo fluye"*.

Se observa al analizar las grabaciones que al comienzo de la clase dedican un tiempo al saludo y a comentar diferentes cosas, ya que hay una preocupación de la profesora por el alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 7.G](#)). No obstante, una vez realizada esta presentación, la mayoría de los comentarios son acerca de las obras que se tocan y de temas técnicos o expresivos de las mismas ([Ver Anexo 3, apartado 7.H](#)).

Se ratifica con las grabaciones que las interacciones que se producen entre profesorado y alumnado son en la mayoría de los casos para hablar de temas técnicos o elementos expresivos propios de la interpretación de la obra

Se puede distinguir en la clase que el *lenguaje* usado a veces no es excesivamente claro, aunque el alumnado parece estar acostumbrado y entenderlo bastante bien ([Ver Anexo 3, apartado 7.I](#)).

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

Se reafirma en su teoría de que la mayor motivación para el alumnado es conseguir dominar una obra después de un tiempo de esfuerzo y trabajo. En esta línea esta profesora considera que el compromiso y la responsabilidad de cada persona con el estudio es uno de los objetivos más importantes en sus clases, para lo que es necesario que el alumnado se sienta valorado: *“Tú puedes motivar mucho pero si no hay un trabajo personal no hay nada. El resultado obtenido es el que hará que se refuerce la motivación”*.

De la entrevista se desprende que esta profesora tiene la convicción de que la única motivación verdadera viene dada como consecuencia de la obtención por parte del alumnado de buenos resultados: *“Cada vez que hacen algo bien casi les ponemos una alfombra roja, pero la motivación real llega cuando el alumno obtiene un resultado y se oye. Yo le ánimo, pero él tiene que tener un trabajo personal”*.

Otras consideraciones

Considera que el mayor disfrute con la guitarra se consigue cuando se domina la obra técnicamente, entendiendo que es la única forma de poder sentirla y expresarla: *“Te*

olvidas de todo cuando tienes la obra superada, una vez interiorizada. La música está escrita entre nota y nota así, una vez aprendida es cuando puedes disfrutar”

Una vez realizada la descripción y basándonos en la caracterización de Parkinson (2016), esta profesora respondería más al perfil de dominio/tradición ya que desarrolla la mayor parte de los aspectos que Parkinson considera que corresponden a esta categoría. Trata de que su alumnado pueda desarrollar sobre todo la técnica ya que es la base para poder entender el instrumento. Aunque tiene cierto interés en desarrollar otras capacidades como improvisar, dado que hay poco tiempo y que el dominio técnico es su principal objetivo, no es algo en lo que invierta tiempo, otorgando mayor importancia al cumplimiento de las normas del centro. Por este motivo el repertorio es elegido en base a la técnica trabajada.

Al tener un programa que cumplir, al final casi todo el esfuerzo se va en preparar las /obras que tienen que tocarse en el examen. Así las clases se resumen en la imitación y repetición de un repertorio, pasando a un segundo plano el disfrute de la música, y siguiendo normas y estándares centradas en el desarrollo del talento.

Entiende que el vínculo con el alumnado es algo que considera espontáneo, aunque si diferencia los diferentes grados de unión, más o menos profundos, que puedan existir entre las personas.

19.8. Profesora 8

Bloque I. Caracterización de la profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

La profesora número ocho estudia guitarra desde los siete años con diferentes docentes ha realizado numerosos cursos y cursillos en diferentes estilos, tanto en guitarra eléctrica como clásica. Cuenta con el título de grado medio y no tiene estudios específicos de carácter pedagógico.

Imparte clases en la Escuela de Música de un colegio privado por lo que la gestión es totalmente privada. y su jornada puede variar en función de la matriculación del alumnado.

Comenzó su etapa docente en esta Escuela de Música y lleva entre 10 y 20 años en el mismo centro. En esta Escuela de Música imparte guitarra clásica y eléctrica, y también bajo si lo demanda el alumnado.

Objetivos

Afirma que su leitmotiv principal es la motivación, ya que sin ella es imposible intentar conseguir resultados positivos. En un momento de la entrevista incluso afirma que *“La motivación lo es todo”*. También expone que su objetivo principal para el alumnado y para ella misma es ser capaces de disfrutar, saborear, entretenerse y sentir la música.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones.

Metodología

Parte de la idea de que la técnica guitarrística es la parte más importante a desarrollar en un primer momento. Intenta que el alumnado progrese en la técnica de forma que se sienta a gusto, proponiendo ejercicios vinculados a diferentes estilos y para que no se convierta en algo puramente mecánico, realiza esta práctica de forma que el alumnado pueda sentirse a gusto con ella: *“Para trabajar una escala, ponemos la escala y de ahí creamos un blues”*.

Una vez que ha introducido al alumnado en los detalles técnicos, trabaja elementos como la improvisación o la expresividad, siempre intentando aplicarlo a algo que resulte gratificante.

Según afirma en la entrevista y se observa en las grabaciones lleva muy bien organizado el trabajo que realiza en las clases, pautado y secuenciado adaptándolo al tipo de alumnado. Se corrobora, además, que tiene bastante clara la secuenciación de contenidos

así como la organización del trabajo para casa ya que lleva marcadas las pautas de cada sesión ([Ver Anexo 3, apartado 8.A](#)).

En los audios se recogen consejos para la organización posterior del trabajo en casa. Propone al alumnado en que momentos estudiar, incluso les ayuda a realizar un horario personalizado, de acuerdo con cada estudiante. Utiliza diferentes elementos que aporta al alumnado, como pegatinas, para refuerzo de esa organización ([Ver Anexo 3, apartado 8.B](#)).

También se pueden escuchar comentarios sobre diferentes temas relativos a la música que se está interpretando, a otras músicas en general o a conocimientos técnicos relativos a la música interpretada ([Ver Anexo 3, apartado 8.C](#)).

Podemos observar en el aula con respecto al uso de las TIC que esta profesora las utiliza asiduamente, eligiendo para trabajar, entre otras, diferentes aplicaciones y programas para escribir partituras, para afinar el instrumento, para ralentizar y acelerar las obras ([Ver Anexo 3, apartado 8.D](#)).

Actividades

Una de sus preocupaciones es que las clases son muy cortas, por lo intenta centrarse en la interpretación del instrumento. No obstante, intenta incluir actividades diferentes para completar la formación del alumnado *“Sin embargo, a veces les pongo videos, hacemos lista de canciones que pueden escuchar [...]”*.

En su opinión su Escuela de Música realiza actividades suficientes, sobre todo audiciones, lo cual repercute de forma positiva en el alumnado. Sin embargo, expresa su deseo de poder organizar más actividades fuera de la Escuela de Música, para que el alumnado sienta que todas las propuestas y actividades forman parte de su ocio.

Manifiesta un elevado interés por que se disfrute la música, razón por la cual intenta motivar poniendo piezas que gusten al alumnado, proponiendo actividades de conjunto y animándolos a que compongan y practiquen diferentes estilos: *“Quiero que disfruten de lo que hacen, tocando en grupo, componiendo algo, tocando blues y animando en lo que hacen”*.

Podemos ratificar con las grabaciones de las clases que el alumnado participa en audiciones bastante a menudo, ya que es una Escuela de Música con multitud de actividades musicales.

Repertorio y Materiales

En relación al repertorio, considera que está muy relacionado con la motivación, razón por la que este debe ser consensuado entre profesorado y alumnado. En su caso, busca el repertorio en función de la edad y de los gustos del alumnado: *“A los niños pequeños les busco canciones divertidas y sin embargo a los adolescentes les gusta más la música moderna”*.

Se puede apreciar en las grabaciones que normalmente es la docente quien elige repertorio, pero teniendo en cuenta el gusto del alumnado. De hecho, se recuerda en diferentes momentos la lista de posibles temas que les gustaría tocar en clase y que les ha pedido a principio de curso

Como se ha comentado, la Escuela de Música donde trabaja realiza muchas actuaciones y normalmente cada una suele llevar un motivo o tema sobre el cual giran las propuestas que se presentan. En estos casos se puede confirmar con los audios que la profesora recopila un repertorio que se adaptará a las necesidades del alumnado y se ajustará también a sus posibilidades. Las diferentes temáticas musicales suelen ser variadas incluyendo música clásica, moderna o ambas. De este modo, siempre habrá oportunidad de que las preferencias musicales del alumnado coincidan con las del centro o con los objetivos de aprendizaje de la propia profesora.

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado

Con objeto de sacar adelante las dificultades de los y las estudiantes trata principalmente que estén a gusto, que disfruten y se lo pasen bien, sin mayor pretensión. Ejemplifica con un problema concreto como puede ser el rítmico, para el que se inventa juegos o actividades que permitan mejorar el obstáculo.

También le parece muy positivo tener en cuenta la opinión del alumnado, sobre todo con respecto a sus gustos y preferencias musicales estableciendo también una edad a partir de la cual lo considera necesario: *“Sobre todo a partir de los 11 años tengo muy en cuenta*

su opinión, me gusta que me digan y me cuenten qué autor, compositor o música les gusta". En su opinión esto también puede ayudar a resolver las dificultades cuando se presentan, ya que cuando tocan piezas musicales que les gustan es frecuente que se esfuercen más en resolver problemas que puedan surgir.

Se percibe en las grabaciones de audio que la profesora tiene muy buena relación con todo el alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 8.E](#)). De forma habitual ambos comparten un tiempo de conversación distendida donde se observa que intenta mostrarse cercana y entender lo que le cuentan de una forma empática, sobre todo para entender sus necesidades y escuchar sus ideas y poder ayudar si es necesario. En este sentido, se recoge también en las grabaciones de audio que esta profesora suele dar ayuda y apoyo para que al alumnado le resulte más fácil interpretar las piezas musicales, sobre todo si surgen momentos de dificultad por problemas técnicos o de otra índole ([Ver Anexo 3, apartado 8.F](#)). No obstante, se percibe que esta profesora, en clase y según el análisis de los audios, pretende o intenta llegar hasta donde cada alumno o alumna pueda, pero sin forzar y conociendo y adaptándose a los límites de cada persona ([Ver Anexo 3, apartado 8.G](#)), además de realzar el valor de la amistad, la calma, la tranquilidad, la paciencia y el saber ir adaptándose a las necesidades del alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 8.H](#)).

Es evidente que mantiene mucho respeto por el ritmo, que es capaz de seguir el alumnado trabajando de manera diferente desde el punto de vista pedagógico, en función de la edad; variando la forma de dirigirse a cada alumno o alumna en función de sus años, es decir y, en definitiva, hace intervenciones diferentes en función de cada persona ([Ver Anexo 3, apartado 8.I](#)).

Papel de la familia.

Dado que en el planteamiento de las Escuelas de Música se confiere relevancia al papel de la familia y al vínculo con el entorno social, esta profesora ajusta el papel de la familia en relación con el alumnado menor.

En su Escuela de Música no hay costumbre de que las familias asistan a clase con los menores, sin embargo, si alguien de la familia lo pide, se suele aceptar, ya que no se ve nada negativo en la participación parental. Afirma que el hecho de que las familias asistan a clase tiene sus ventajas, sobre todo a nivel de comportamiento, ya que el alumnado se

mantiene más correcto y formal en el aula: “*Hay niños que se ponen firmes si ven a sus padres en clase. Se concentran y les entra el miedo de repente*”. Afirma, además, que ha encontrado elementos positivos en este alumnado cuyas familias asisten a clase, porque ayudan en el trabajo a realizar fuera del aula, notando una gran diferencia con respecto a los niños y niñas que no reciben la ayuda parental:

Hay muchos padres que ayudan a los hijos en casa y es una gran ventaja porque están atentos de lo que tienen que estudiar. Hay otros alumnos que siempre están con cuidadoras y sus padres solo están para los deberes escolares [...]Es importante que el padre se involucre y trabaje en casa con su hijo, es beneficioso.

También se recoge en las grabaciones que esta profesora suele pedir colaboración de los padres y madres en casa a la hora de ayudar en el momento del estudio de la guitarra o de algún otro incidente como rotura de cuerdas o similar. Ella hace también una valoración positiva en estos casos ([Ver Anexo 3, apartado 8.J](#)).

Relación profesorado y alumnado

Considera muy importante y positivo establecer un vínculo personal con el alumnado, ya que percibe más relajación e ilusión, lo que hace que se encuentre más abierto y con más ganas de trabajar interactuando más con el docente. Afirma que, cuando se crea este vínculo, esta interacción no es forzada sino espontánea, sincera y sin ninguna estrategia:

Enseguida vienen y te cuentan.” [...] “El vínculo me sale solo, ellos vienen y me cuentan sus historias y yo les cuento las mías. Pero sin pensar en ello, me sale solo porque si pensara en una estrategia no me saldría.

Se verifica en las grabaciones que toma la iniciativa normalmente en relación al alumnado, pero dejando en todo momento libertad y confianza para que conteste y se establezca un diálogo cordial ([Ver Anexo 3, apartado 8.K](#)). Si el alumnado participa con confianza en la conversación, bien sea sobre temas técnicos propios de la guitarra o en conversaciones más superficiales, se creará un ambiente agradable ([Ver Anexo 3, apartado 8.L](#)).

En la escucha de los audios se ve que en todo momento y situación utiliza un lenguaje claro y directo para explicar las diferentes manifestaciones y para tratar de estar más cerca del alumnado, lo cual indica una buena realización de las clases ([Ver Anexo 3, apartado 8.M](#)).

Bloque III . Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

Considera que sería positivo poder disponer de un espacio dentro de la Escuela de Música, donde el alumnado tuviera la posibilidad de acudir en cualquier momento para poder tocar la guitarra, sin necesidad del acompañamiento de la profesora. Un espacio donde, además, pudieran estar charlando y conversando sobre temas de la guitarra.

En su opinión, su alumnado adolescente busca sobre todo la música moderna y la guitarra eléctrica, ya que la consideran un instrumento con un repertorio mucho más espectacular: *“La mayoría entran en guitarra buscando luego tocar la guitarra eléctrica. A los alumnos les llama la atención tocar en grupos por la música y la estética del guitarrista, así como por los colores y la estética de la guitarra”*. En este sentido, también utiliza la guitarra eléctrica y su repertorio más moderno y cercano para aproximarse al alumnado, lo cual entiende que sirve para que la motivación sea mayor.

Como ya se ha mencionado, la Escuela de Música organiza muchos eventos diferentes en los que participa el alumnado y, desde su punto de vista, contribuyen a la motivación por estudiar para poder salir y participar en el evento.

En definitiva, esta profesora otorga una gran importancia a la motivación, afirmando que sin ella no es posible hacer nada, ejemplificando con su propia persona: *“Yo funciona así, si no estoy motivada no me sale nada”*. De hecho, tiene la creencia de que en unos estudios donde no hay titulación no funciona la imposición sino la motivación: *“Si impones algo a un chaval ¿Qué vida le estás dando?”*. Está convencida de que una parte de su alumnado de guitarra va a estudiar por decisión propia, por lo que no funciona la imposición, y sí su propia motivación: *“Cuando vienen a guitarra es porque quieren y por ello son unos alumnos motivados, al que le gusta, le gusta de verdad”*.

Por la descripción ya efectuada y según la caracterización que ofrece Parkinson (2016), esta profesora respondería al perfil de innovador/disfrute, ya que desarrolla la mayor parte de aquellos aspectos que Parkinson considera que corresponden a esta categoría. Tiene gran interés en que el alumnado disfrute de la música y por ello intenta ponérselo fácil. Su relación con el alumnado es muy cordial ya que considera que, si el alumnado está más a gusto los resultados son mejores.

Para esta profesora es importante que la innovación esté presente en el aula, Utilizando todos aquellos elementos que le parecen positivos dentro del aula. Por ejemplo, métodos alternativos a la lectura tradicional como por ejemplo la tablatura, propone introducir también la guitarra eléctrica como alternativa a la guitarra clásica o introducir las TIC durante sus clases. En su opinión la música se debe hacer disfrutando y sin imposición.

19.9. Profesora 9

Bloque I. Caracterización de la profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

Esta profesora posee estudios superiores de guitarra, además de muchos cursos y cursillos sobre todo de guitarra eléctrica y tendencias diversas y no tiene estudios de carácter pedagógico.

Ha trabajado en diferentes Escuelas de Música, pero en la actual lleva entre 20 y 30 años, impartiendo guitarra y guitarra eléctrica. Es fija en el centro por lo que su jornada no varía en función del alumnado.

Objetivos

Afirma que basa casi el total del tiempo en el trabajo de una buena base técnica que le dará herramientas para interpretar con un nivel adecuado de musicalidad y autonomía las piezas musicales en cada nivel.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones.

Metodología

Según su opinión, el estudio de la técnica guitarrística es en los primeros momentos lo más importante independientemente de la edad. Pero, manifiesta al mismo tiempo su preocupación porque se encuentra con un gran problema y es la falta de tiempo dentro de cada clase para trabajarla. En consecuencia, a veces se radicaliza y se centra demasiado en la técnica para poder aprovechar al máximo el tiempo de clase: *“Si coincide que el alumno responde intento hacer cosas de carácter más creativo”*. En relación a estas palabras afirma que para empezar a trabajar la técnica guitarrística utiliza los métodos de la guitarra clásica ya que considera que *“[...] tiene los mejores métodos para hacer los primeros cursos”*.

Explica el proceso educativo que desarrolla con el alumnado. Cuando llevan cuatro años estudiando guitarra les plantea el salto a la guitarra eléctrica, teniendo en cuenta que esta es la que suelen demandar: *“ vamos mezclando cosas de guitarra clásica y de guitarra eléctrica”*. Esto es, va analizando el perfil del alumnado y va observando quién sigue contento en la esfera clásica o quién necesita cambiar a la esfera moderna. En este último caso, orienta al alumnado en las posibles opciones que puede ofrecer:

[...] dentro de la línea moderna les oriento por si quieren flamenco, rock and roll etc. y les comento con que profesores deben ir. Si quieren Jazz se pueden quedar en mi Escuela de Música ya que está muy bien preparada para el jazz.

En la grabación en audio de las clases de esta docente se intuye una secuenciación de contenidos ya realizada con anterioridad. Es decir que el progreso del aprendizaje ya está estudiado de antemano. Además de tener un plan pedagógico establecido tiene hecha una programación de aula muy concretada ([Ver Anexo 3, apartado 9.A](#)).

Se aprecia sobre todo en la entrevista y al analizar los audios que esta profesora tiene muy organizado el trabajo que va a realizar en el aula, así como el que quiere que el alumnado

realice en su casa. Detalla cómo se deben desarrollar las clases en función del nivel establecido para cada alumno o alumna, así como las líneas de trabajo diferenciadas según alumnado que lleva.

En el caso de los adultos parece ser algo más flexible respecto a lo que espera de ellos y ellas, pero en el caso de la franja de edad infantil es más rigurosa: *“Y luego lo del cambio del índice y medio. Es decir, prácticamente los mismos... los mismos defectos. Y luego lo de... intentar mantener estas dos notas de aquí, que dijimos el otro día para hacer. ¿Vale?”*

En esta conversación se advierte cómo la docente tenía claro lo que la alumna debía preparar en casa y así se lo había hecho saber. En el caso de los niños y niñas la profesora, como tiene el programa ya organizado, no da opción a que el alumno pueda elegir. No es así, en el caso del alumnado adulto que deja más margen para el diálogo y para escuchar lo que el alumnado pide ([Ver Anexo 3, apartado 9.B](#)).

En el análisis de los audios podemos corroborar cómo se centra en el trabajo de la técnica ya que las clases son llevadas a cabo desde un estilo tradicional tipo clase magistral donde la docente enseña y la alumna va corrigiendo según las explicaciones de la profesora. Es de destacar que con el alumnado más pequeño usa pequeñas actividades en ocasiones muy concretas donde estima necesario para llegar más fácil al alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 9.C](#)).

También se transmite en los audios que, tal y como expresa en la entrevista, su prioridad con el alumnado es conseguir cierta seguridad técnica mediante un pequeño repertorio de obras y estudios. En el caso de la franja infantil y adolescentes más pequeños la meta será conseguir ese mínimo repertorio determinado que vendría marcado por la programación establecida y que de alguna forma garantizaría que se han alcanzado unos mínimos técnicos. En el caso de los adultos habría que añadir que en los casos registrados en los audios se denota que es un alumnado muy exigente consigo mismo y la profesora sabe de ese requerimiento, por lo que intenta sacar el máximo partido a sus clases ([Ver anexo Ver Anexo 3, apartado 9.D](#)).

Se advierte en las grabaciones que intenta exigir al máximo a su alumnado para que puedan llegar a ese nivel de destreza técnica mínimo ya mencionado cada curso. que permita a cada persona ser un poco autónomo a la hora de interpretar. Del mismo modo intenta con cierto alumnado llegar al máximo de trabajo realizado ([Ver Anexo 3, apartado 9.E](#)).

Así mismo, en los audios se confirma que esta profesora utiliza las TIC en sus clases, tanto el ordenador como diferentes programas y aplicaciones para adaptar partituras, escuchar y ralentizar principalmente.

Actividades

Como ya se ha comentado anteriormente, basa la mayor parte de su clase individual en la técnica. En la entrevista explica cómo en algún momento se planteó organizar la clase en diferentes apartados para trabajar y hacer distintas actividades. Sin embargo, la práctica del día a día le hizo volver al trabajo de la técnica casi en exclusividad tras ser consciente de que para conseguir los objetivos que persigue no tenía tiempo suficiente para más cosas.

El alumnado de guitarra participa en todas las audiciones que se realizan tanto a nivel general con todos los instrumentos, como cuando solo son de guitarra considerándolas bastante positivas ([Ver Anexo 3, apartado 9.F](#)).

Repertorio y Materiales.

Trabaja en los primeros años sobre una línea de guitarra clásica con pequeñas obritas que van en progresión técnica. La selección ha sido realizada por la propia profesora y según expone, van encaminadas a que en los primeros años el alumnado tenga una buena base siguiendo las tradiciones de la línea clásica ya que considera es la más acertada para tener un buen cimiento técnico:

Tenemos unos cuadernos con una recopilación de obras hasta los 11 años o así. Esta selección es para ir avanzando poquito a poco técnicamente, para cambiar acordes, para posicionarse bien en la guitarra y que más adelante puedan elegir qué es lo que les interesa.

Se aprecian diferentes formas de adaptar el repertorio al alumnado. Por una parte, en cuanto a sus preferencias, ofreciéndoles la oportunidad de pasar a la guitarra eléctrica e incluir en su bagaje musical otros estilos también *“Tengo muy pocos alumnos que sigan la vía clásica la mayoría hacen guitarra eléctrica”*.

Por otra, según se sugiere en las grabaciones el repertorio está marcado por un programa ya creado (en el departamento de guitarra formado entre otras por la propia profesora), en la que incluye un repertorio secuenciado para adquirir la técnica de una forma progresiva, pero no es cerrado, ya que se han realizado ajustes para algunas de las estudiantes” ([Ver Anexo 3, apartado 9.G](#)).

Durante la entrevista, la profesora argumenta que utiliza un repertorio concreto y elegido por ella en el caso de niños... y no les ofrece la opción de elegir. En el caso de los adultos, sin embargo, tal y como se recoge en las grabaciones, el intercambio de ideas y las oportunidades para elegir piezas diferentes es mayor.

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado

Considera que propiciar la participación en el aula y dejar libertad para hablar en clase y poderse expresar tiene mucha importancia, aunque también pone sus límites: *“Les dejo su libertad para que me cuenten lo que quieran sobre todo al principio de la clase y ya luego les voy cortando”*. Según su experiencia, en el caso del alumnado adulto, hay quienes por el grado de confianza que tienen van a clase de guitarra a hablar y contar sus historias, afirmando que sobre todo pasa con el alumnado que estudia poco: *“[...] intentas reconducir la clase por algún sitio, pero a la semana siguiente vuelven igual”*. Por el contrario, y según su experiencia su alumnado de ciertas tendencias modernas es fantástico porque *“[...] viene a morder la clase, te exprimen, te preguntan, tienen mucho interés”*.

En esta Escuela de Música cuentan con una profesora especializada en musicoterapia que trabaja como apoyo para determinado alumnado más delicado, por lo que es esta profesora la que apoya en este tipo de situaciones. Sin embargo, hay veces que debe enfrentarse a problemas físicos que tiene su alumnado lo que provoca que tenga que adaptar su metodología: *“He tenido por ejemplo un caso de distonía focal grave, está un*

tiempo tocando y los dedos se le quedan tiesos y es una alumna con mucha afición por lo que hay que acomodar las digitaciones para su mano”.

Se corrobora con los audios que, ante las dificultades y los problemas concretos, sobre todo a nivel técnico, propone soluciones para tratar de corregir aquellas dificultades técnicas surgidas. Se percibe un ambiente relajado en el aula a la hora de intentar resolver problemas, pero se detecta que con los más pequeños no se ha desarrollado una excesiva confianza en sí mismos como para solventar problemas de forma eficaz y les cuesta poder corregir sus dudas técnicas ([Ver Anexo 3, apartado 9.H](#)).

Por tanto, se puede concluir que hay un respeto al ritmo del alumnado lo cual se puede confirmar en las grabaciones y también que, tal y como ya hemos afirmado anteriormente, hace ciertas adaptaciones en función de la edad y lleva a cabo acciones individualizadas en función de cada alumno o alumna.

En las grabaciones de aula no se advierten momentos de ansiedad o agobio por parte del alumnado, aunque se puede encontrar algún momento de cierta tensión sobre todo cuando algo no sale y la docente intenta que mejore ([Ver Anexo 3, apartado 9.I](#)).

Papel de la familia.

Según el planteamiento de las Escuelas de Música el papel de la familia es relevante en cualquier edad, así como su papel de vínculo con el contexto social. Esta profesora se refiere a la participación de la familia con respecto al alumnado de menor edad.

Esta profesora plantea a la familia de su alumnado la asistencia a clase, ya que considera que es algo positivo, y si esta no puede acudir, intenta mantener el contacto vía WhatsApp porque entiende que mantener el contacto es efectivo: *“Además los padres pueden apretar las tuercas al que no estudia. No es solo beneficioso, sino que lo considero fundamental.”*

Es consciente, y así lo expresa, de la necesidad del alumnado desde el primer momento de incentivos y motivación para enfrentarse a la guitarra cuyo estudio es muy complicado. Por ello, considera que la presencia de padres o madres en clase es un incentivo más para el alumnado e incluso es positiva, ya que también aprenden cosas que después pueden

transmitir a sus hijos e hijas en casa: *“La implicación es fundamental ya que al principio el niño pisa la cuerda y le hace daño, por eso el padre puede transmitir mucho en casa en cuanto a colocación, estudio, incluso ellos aprenden mucho en clase”*.

Afirma que no encuentra aspectos negativos en la implicación de la familia: *“Al principio es fundamental que los padres estén ahí para animarlos y motivarles y no veo nada negativo”*.

Relación profesorado y alumnado

Desde su punto de vista, el establecimiento de un vínculo personal es importante ya que así se construye, según ella una buena comunicación con el alumnado con lo que va ser más fluida la clase: *“Tener en cuenta ese aspecto psicológico para dar clase es importante”*.

No obstante, y como se ha comentado, se confirma en la grabación en audio que esta profesora manifiesta bastantes diferencias entre alumnado adulto y alumnado infantil. Con los niños y niñas apenas hay interacción o conversación de acercamiento más allá de un saludo. Sin embargo, con el alumnado adulto es diferente ya que dedica tiempo a la charla y a la interacción. Es de destacar, que las conversaciones giran sobre todo en torno a temas musicales y es más esporádico el caso en el que hay otro tipo de conversación más personal o de acercamiento ([Ver Anexo 3, apartado 9.J](#)).

Del análisis del audio de las clases se puede deducir que es bastante exigente (al menos en las ocasiones en las que se puede oír) y aunque pueda tener un acercamiento a niños, niñas y adolescentes, prima los objetivos que se ha marcado y por ello es más rigurosa. Con los adultos parece que la exigencia puede no ser tan dura como con la franja de edad infantil ([Ver Anexo 3, apartado 9.K](#)). Interactúa en diferentes ocasiones y con naturalidad, e incluso se observa la buena conexión al tocar juntos ([Ver Anexo 3, apartado 9.L](#)).

El lenguaje usado en el aula y que se puede escuchar en las grabaciones, se advierte que es claro y que el alumnado lo entiende perfectamente, sobre todo en las explicaciones técnicas que es cuando mayores problemas podrían surgir en cuanto a comprensión ([Ver Anexo 3, apartado 9.M](#)).

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado.

Considera muy positivas las audiciones que anualmente se realizan en el centro que suelen ser unas tres audiciones. Con motivo de la preparación de estas audiciones el alumnado se junta, para preparar y ensayar cosas en grupo: “[...] es una de las cosas que más les gusta y más les motiva y además se ponen las pilas”.

Otorga una importancia moderada a la motivación, teniendo el convencimiento de que todo empieza porque la clase desde el principio sea atrayente. De acuerdo con su experiencia, con los más pequeños cree que hay que conducir la motivación desde el principio para poder conseguir algo porque con más edad es muy difícil conseguirlo: “*En los primeros años el elemento motivador es muy importante, luego cuando tienen 11 o 12 o está inyectado o no hay tu tía. Si el chaval decide estudiar una cosa lo decide él*”. En lo que respecta al alumnado de 12 y 13 años, comenta que “*procuras darle lo que le gusta, intento sacarles acordes de obras que les gusten para que puedan trabajar*”.

Una vez realizada la descripción y según las características que ofrece Parkinson (2016) esta profesora respondería más al perfil de dominio/tradición ya que tiene algunas acciones que le sitúan cerca de esta tipología de profesorado. Principalmente con el alumnado joven y adulto en la elección del repertorio o de otros estilos, de valorar al alumnado y sus necesidades. Aunque se podría decir que tiene ciertas tendencias e ideas que en algunas ocasiones y por sus acciones le sitúan cerca de la otra tipología de profesorado.

Intenta que su alumnado pueda desarrollar una buena técnica ya que es lo más importante a cualquier edad y, aunque sí tiene cierto interés en desarrollar otras capacidades, reconoce que se radicaliza y se centra en la técnica como principal objetivo. Esta técnica está basada en los métodos y manuales tradicionales de la guitarra clásica ya que considera que son los más adecuados.

En cuanto al repertorio, se ha recogido que, en los primeros años, es elegido por la profesora totalmente con el fin de poder trabajar esa técnica imprescindible. Al tener un programa que cumplir, al final todo el esfuerzo se va en preparar las piezas que necesita

para conseguir la técnica precisa. Así en estos primeros años las clases giran en torno a la imitación y repetición de un repertorio en cada clase, ya que no se dispone de tiempo para hacer más.

Sin embargo, y más en la línea del perfil de innovación/disfrute, hacia los 12 años intenta adaptarse al gusto y las necesidades del alumnado, dándole la posibilidad de elegir guitarra clásica o eléctrica. A partir de ahí, el trabajo se basa más en la tendencia que el alumnado ha elegido, por lo que el repertorio es de su gusto normalmente, primando la técnica por encima de otros objetivos en cada una de las dos modalidades de instrumento que haya elegido (guitarra clásica o guitarra eléctrica). Así mismo, intenta crear un buen ambiente donde haya una buena comunicación con el alumnado, para que la clase sea más agradable y provechosa.

En definitiva, considera que la motivación es muy importante para poder hacer frente al estudio de la guitarra dada su dificultad.

19.10. Profesora 10

Bloque I. Caracterización profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

Posee titulación superior de guitarra. Pone de manifiesto que su verdadera vocación era ser concertista, pero que acabó en la enseñanza de la guitarra buscando la estabilidad laboral que proporcionaba el trabajo en una Escuela de Música Municipal. No tiene estudios de carácter pedagógico.

En la Escuela de Música donde imparte clases ofrece guitarra clásica, y lleva en el centro entre 20 y 30 años. Es fija, por lo que su jornada no depende de que haya alumnos matriculados. Comenta, además, que en su Escuela de Música todos los años se quedan muchos estudiantes sin poder entrar para poder cursar estudios de guitarra, por lo que existe todos los años una lista de espera muy larga.

Objetivos

Su objetivo principal consiste en desarrollar una buena técnica que permita al alumnado realizarse como guitarrista. Según su criterio sin una buena técnica guitarrística y un gran dominio de la guitarra no puede haber músicos ni guitarristas.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones.

Metodología

Afirma que actualmente el alumnado no muestra ningún interés en la técnica de la guitarra, en el estudio de los diferentes ejercicios, acordes y escalas y cree que, de este modo, sin un gran dominio, el alumnado no *“puede pretender”* tocar la guitarra. Reflexiona en la misma línea sobre la Educación Musical *“[...] así no hay músicos, no tienen la motivación de la titulación. Hay déficit de técnica”*.

Expone que, una vez se ha centrado en la técnica con cada alumno o alumna, y tiene cierta *“estabilidad técnica”*, va añadiendo elementos como la expresividad.

El interés por desarrollar la técnica como previo a otras habilidades musicales, le ha llevado a incorporar recursos para intentar llegar de una manera más sencilla al alumnado. Por ejemplo, un sistema de pegatinas de colores para aprender las cuerdas y de esta manera desde el primer momento poder empezar a practicar la técnica incluso sin leer notas ([Ver Anexo 3, apartado 10.A](#)).

En el análisis de las grabaciones no se percibe que la profesora ayude a organizar el trabajo del alumnado para estudiar en casa, aunque en algunos momentos sí le dé pautas de cómo trabajar una técnica determinada. En las sesiones grabadas no se menciona que en sus clases no utiliza las TIC, no hay ninguna alusión referente a posibles programas, plataformas o recursos tecnológicos.

En el análisis de los audios se recogen muchos comentarios musicales y guitarrísticos que añaden conocimiento a las explicaciones técnicas que completan y dan sentido a las

explicaciones técnicas. Además de su interés en conseguir una técnica depurada para una buena ejecución, observamos en el análisis de las grabaciones que también persigue que el alumnado, además de tocar la guitarra conozca muy bien la historia y cultura en torno a la guitarra, sus intérpretes y compositores ([Ver Anexo 3, apartados 10.B y 10.C](#)).

Tal y como se observa en las clases la mayor parte del tiempo lectivo se dedica a explicaciones técnicas, aunque como ya se mencionó anteriormente en el caso de los más pequeños incluyen una pequeña actividad con colores para aprender las notas. Por lo demás toda gira en torno a la técnica y a la buena ejecución guitarrística ([Ver Anexo 3, apartado 10.D](#)).

La secuenciación de contenidos usada por esta profesora, tal y como ella afirma en s entrevista, es algo que ella tiene ya pensado de antemano y que en la medida de lo posible va adaptando a su alumnado, aunque teniendo claro el punto de salida y el mínimo al que tendrá que llegar.

Actividades

Esta profesora ha desarrollado un sistema propio, en el que cada alumno o alumna posee una grabación de cada pieza o ejercicio de los que tiene que aprender a tocar, y que tiene que escuchar antes de comenzar a estudiar.

También tiene su estrategia con los más pequeños, con los que realiza actividades variadas entre las que destaca el uso de pegatinas para diferenciar cuerdas y trastes “*al estilo del método Suzuki*”:

Con los peques, para que identifiquen las notas solía utilizar “pegatinas.” Primera cuerda color rojo. Con la pegatina en el primer y tercer traste. Sobre las notas pongo rotulador rojo. Al ver rojo reacciona con el rojo de sus cuerdas.”
Uso este método durante el tiempo que es necesario. Poco a poco se van familiarizando con las notas.

Apunta que, además de sus propias acciones para ayudar al alumnado, suele participar en todas las actividades que hace el centro como audiciones generales de todos los instrumentos o en las propias de guitarra En estas audiciones participa el alumnado que

tenga preparado algo ya que, según su punto de vista, no se trata de salir a tocar para intentar motivar sino para que de esa forma reaccionen y estudien.

Repertorio y Materiales

Considera muy importante estructurar el repertorio que trabaja en clase de acuerdo con una progresión que permita afianzar la técnica, con un grado de dificultad progresiva. Para ello, ha desarrollado un sistema propio en el que ha adaptado obras inspiradas en otros métodos tradicionales para favorecer el aprendizaje. Trata de que sean obras más conocidas para el alumnado y ella misma realiza los arreglos para las adaptaciones: *“Mis alumnos me obligan a hacer otras cosas, transcripciones de algo que conozcan, porque es muy difícil encontrar las obras que desean por lo que las tengo que hacer yo”*. No contempla preguntar al alumnado por sus gustos o intereses y adaptar estas obras, sino que son obras que ella ha decidido que son más conocidas e interesantes para ellos y ellas ([Ver Anexo 3, apartado 10.E](#)).

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado

En relación al alumnado con dificultades, afirma sentirse descontenta con las familias, ya que no suelen tener la sinceridad de explicar con claridad la problemática de sus hijos e hijas: *“Hay padres que no comentan que se tienen problemas y nos enteramos a través de los compañeros de Lenguaje Musical”*. Cree que, las diferentes complicaciones que se pueden presentar en el estudio con determinado alumnado, originan un abandono del estudio del instrumento ya que no pueden mantener el ritmo que la estima necesaria: *“Los alumnos con ciertos problemas cuando tienen 11 o 12 años y sus estudios en el colegio se complican, abandonan la música porque no pueden mantener dos cosas a la vez”*.

En el análisis de las grabaciones no se advierten estrategias concretas para poder superar la dificultad y recalca, sobre todo, que se debe repetir más veces ([Ver Anexo 3, apartado 10.F](#)). Tampoco se recogen problemas que no puedan resolver, o no se encuentran situaciones donde al alumnado se sienta agobiado, por lo que se deduce que asume los retos técnicos con normalidad.

En relación a la motivación, opina que es un vocablo que actualmente está de moda y en cada época del periodo educativo del alumnado está de moda una cosa diferente. Sin

embargo, admite que intenta acercarse al alumnado mediante canciones que se conozcan para intentar aproximarse a ellos:

En los alumnos peques hay dificultad. Para motivarles les pongo melodías conocidas. Uso música popular para acercarme a ellos. Sigo el método, pero si noto que el alumno está cansado o desmotivado busco melodías que le puedan gustar y sean conocidas.

Esta profesora expresa la siguiente inquietud, que relacionamos con su interés en incluir en sus clases información sobre la historia de la guitarra y sus compositores mencionada anteriormente: “*Tengo una lucha personal con el hecho de que los alumnos no escuchan suficiente música, ni van a conciertos y si no se escucha no se puede valorar*”. Así esto le lleva a entender que el alumnado no está capacitado para saber si su interpretación es buena, sosa, o fantástica porque no puede tener un juicio certero. Manifiesta en este punto su preocupación porque, a pesar de que el alumnado es conocedor de su falta de criterio, no le preocupa y no pone ningún remedio para solventarlo.

En las grabaciones se refleja un estilo cercano a las clases de tipo magistral, donde la docente es el centro del aprendizaje y en las que entender lo que el alumnado necesita no es lo más importante. Se refleja lo que se explica en las entrevistas; el alumnado debe cumplir un programa establecido y queda muy poco tiempo para poder llevar a cabo otras cosas salvo que la alumna en concreto consiga todos y cada uno de los objetivos marcados por esta profesora. Las intervenciones que se recogen en los audios están dirigidas a corregir sobre todo problemas técnicos de las obras que se tocan y, de acuerdo con lo que se manifiesta en la entrevista, otro tipo de conversaciones queda para otro modelo diferente de clase ([Ver Anexo 3, apartado 10.G](#)).

En lo que se refiere al ritmo del alumnado podemos percibir en las grabaciones que la docente intenta que haya un mínimo de conocimientos al que pueda llegar cada estudiante, por lo que intenta avanzar rápido con todas las personas para poder llegar a dar toda la materia que sea posible en clase ([Ver Anexo 3, apartado 10.H](#)).

No se recogen ayudas específicas en las grabaciones de audio, posiblemente porque, tal y como manifiesta en la entrevista, no ve demasiado necesario ofrecer ayuda más allá de

lo estrictamente académico ya que considera que los problemas del alumnado son la falta de interés y estudio.

Papel de la familia.

El planteamiento de las Escuelas de Música concede importancia al papel de la familia y al vínculo con el contexto social circundante. La profesora centra el papel de la familia en relación con el alumnado menor.

Esta profesora ve como algo positivo el que los padres y madres puedan asistir a clase para posteriormente en casa poder favorecer el estudio. Sin embargo, le parece negativo que haya padres que no se preocupan de asistir o de informarse de lo que pasa dentro del aula de guitarra: *“Hay padres que no conozco porque los alumnos vienen con la cuidadora”*.

Entiende que la familia ejerce una fuerte influencia a la hora del estudio, porque pueden tutelar y guiar el trabajo en casa. Y por otro lado las familias son, también, un referente de sus hijos e hijas a la hora de discernir sus gustos musicales: *“[...] hay padres que tienen costumbre de escuchar música, de ir a conciertos, pero sin embargo otros no y esto hace que los hijos tengan menos gusto musical”*.

Relación profesorado y alumnado

Esta profesora considera que el vínculo personal que pueda surgir entre alumnado y profesorado no debe ser estrecho, ya que cree que la clase perdería su fundamento y además se entraría en un plano personal que no es beneficioso para el aprendizaje: *“Hay que poner una línea porque si no se pierde seriedad”*.

A pesar de lo anteriormente dicho, admite que intenta hacer que la clase fluya en un ambiente relajado dejando al alumnado, hablar y que se exprese libremente, pero manteniendo la distancia: *“Si la situación es muy estricta los alumnos se encuentran incómodos así que el que quiera contar que cuente”*. Además, de modo general, considera que el alumnado que habla y se comunica con su profesor o profesora es porque no estudia.

Las grabaciones comienzan directamente con las actividades musicales, no hay nada recogido anteriormente a la interpretación, por lo que no sabemos cómo es el recibimiento antes de interpretar.

Por la dinámica de la clase y por el transcurso de la misma se puede observar que cuando es necesario la alumna responde o pregunta algo, pero de forma poco espontánea y no más allá de lo académico.

El planteamiento que se desprende de las grabaciones es que el alumnado debe cumplir un programa y el objetivo es que técnicamente sea correcto y que expresivamente sea también adecuado. No hay demasiada opción a escuchar, entender o solicitar opiniones o sugerencias del alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 10.I](#)). Se percibe además que el alumnado admite este modelo de enseñanza, en el que el alumnado toca y la profesora corrige con explicaciones y va respondiendo o preguntando en función de lo que la profesora va marcando ([Ver Anexo 3, apartado 10.J](#)).

Con respecto al lenguaje usado para las clases, observamos en las grabaciones que la docente intenta en el caso de los más pequeños usar un tono más suave para dirigirse a ellos e intenta decir las explicaciones de forma más sencilla ([Ver Anexo 3, apartado 10.K](#)). A veces la explicación técnica confunde al alumnado que no entiende bien, quizás por lenguaje poco claro ([Ver Anexo 3, apartado 10.L](#)).

III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

Cuando ella entiende que el alumnado va bien en el desarrollo de sus clases, les invita a que vayan al grupo de guitarra ya que esto redundará de forma efectiva en su disposición y ánimo para trabajar en grupo y a relacionarse con otros compañeros y compañeras:

Estos alumnos cuando salen del ensayo están juntos, hablan, se animan unos a otros. Se establece vínculo personal entre ellos. Es una manera de conocerse entre ellos. Estos se van animando y su nivel de clase individual mejora. Es una manera de conocerse que si vienen a clases individuales nunca se conocen.

Desde su punto de vista, la motivación existe en mayor medida cuando el alumnado mejora fruto de un estudio más intenso dirigido a fines más concretos o inmediatos como las audiciones, por ejemplo: *“Cuando saben que tienen una audición, las semanas anteriores estudian más y mejoran. Es una forma de motivar. Ensayan y se les saca a tocar en algún sitio, porque si no se aburren. Estudian para salir a actuar”*.

Otras consideraciones

Se define a sí misma como una profesora exigente, aunque afirma “[...] *si no estudian echo broncas, pero aun así no se borran para dejar hueco para que entren nuevos alumnos*”.

Declara, que, desde su punto de vista, el fallo de las Escuelas de Música es la ausencia de un sistema real de valoración del alumnado. Declara que:

[...] el sistema de las Escuelas de Música ha sido un fracaso porque sin exámenes no se estudia [...] Tendríamos que tener un examen como dios manda para que los alumnos estudiaran. [...] Ellos solo estudian lo que les apetece y de lo demás pasan.

Le parece muy negativo y emite una queja acerca del tiempo que las familias dedican al deporte de sus hijos y por el contrario no así tanto con la música.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto cree que la creatividad del alumnado está casi “[...] *muerta*” y que *“los niños actuales son muy sosos. [...] Como personas tendrán sentimientos, pero no lo demuestran, no luchan”*. Al hilo de esta afirmación cree que la informática puede ser la razón por la que buscan inmediatez en las cosas y por la que no tienen paciencia para hacer algo, debido al modo de vida actual, donde están acostumbrados a que todo suceda al momento, con internet, videojuegos y plataformas que así lo suscitan.

Con respecto al método para admitir alumnado en las Escuelas de Música es muy crítica sosteniendo que debiera ser diferente y que sólo debieran poderse matricular en la Escuela determinadas personas:

Yo pondría una prueba a los alumnos que se quedan en la lista de espera y pondría como requisito que sólo entrasen aquellos que tuvieran un verdadero interés y conocimientos elementales de la materia. El alumno que verdaderamente tiene interés ya ha hecho algo al respecto.

Aboga por crear obligaciones en el estudio, y en ese sentido cree que tocar en público es una manera de que estudien algo, ya que supone un “*poco de compromiso*”.

Una vez concluida la anterior descripción según la caracterización que ofrece Parkinson (2016) y que nosotros hemos ajustado esta profesora respondería al perfil de tradición/ dominio ya que desarrolla todos aquellos aspectos que Parkinson considera que corresponden a esta categoría. Concede una gran importancia a la técnica, entendiendo que sin un gran dominio técnico nadie va a ser capaz de tocar la guitarra ni va a ser músico. Además de este dominio técnico incide en que se necesita también cultura y conocimiento de la historia de la guitarra clásica para dominar al instrumento.

Es defensora a ultranza del repertorio clásico de guitarra, pero argumenta que con el tipo de alumnado de hoy en día es algo que carece de sentido y se siente obligada a hacer adaptaciones para crear un repertorio que se pueda acercar más al alumnado dentro de esa línea que la marca como primordial dentro de la tradición clásica. Centra sus clases en el desarrollo del talento trabajando la técnica de forma insistente y basando su metodología en la repetición.

19.11. Profesora 11

Bloque I. Caracterización de la profesora

Experiencia, formación y hábitos musicales

La profesora número once tiene una licenciatura universitaria y, además, estudios superiores de guitarra. Posee, también, diferentes cursos y cursillos de guitarra clásica, así como habilitación en tendencias diversas. Tiene formación pedagógica ya que ha realizado el C.A.P y Magisterio Musical.

Imparte clases de guitarra en dos Escuelas de Música municipales diferentes en los que trabaja desde entre 20 y 30 años, impartiendo tanto guitarra clásica como moderna. Su jornada no depende de que haya o no alumnado, aunque expone que en todos estos años siempre ha habido alumnado que se ha quedado en lista de espera.

Objetivos

Para esta profesora el objetivo principal es que, una vez que el alumnado ha entrado en el aula, se sienta a gusto y cómodo, sean cuales sean sus capacidades y habilidades para la guitarra. Da prioridad al hecho de facilitar que el alumnado se encuentre en un escenario agradable, otorga importancia a que sea capaz de transmitir sus sentimientos y emociones mediante su música.

Bloque II. Dinámica de aula

En este bloque combinamos los resultados recogidos en los dos niveles establecidos: entrevistas y grabaciones.

Metodología

En relación a la técnica considera que es un pilar fundamental para poder tocar la guitarra; sin embargo, opina que, aunque técnicamente el alumnado no sea muy bueno, si es expresivo y transmite puede salvar ese déficit de técnica.

Para esta profesora que el alumnado sea expresivo y que sea capaz de transmitir, aunque no posea una técnica depurada, es un elemento muy positivo al que le da mucha importancia. Admite que intenta desarrollar esa expresividad incluso en los primeros años: *“La expresividad me parece vital, lo que intento es que el alumno exprese algo. La música sale del corazón, es un sentimiento que hay que expresar”*.

Afirma que, intenta desarrollar la improvisación desde que empiezan a estudiar la guitarra, ya que le parece muy importante, pero por falta de tiempo hace que normalmente se quede en un segundo plano. Del mismo modo concede bastante importancia a la creatividad y a la creación de diferentes elementos musicales, animando, al alumnado a que lo haga. Ejemplo: *“[...] me parece muy importante que los alumnos creen. En*

ocasiones les animo a que hagan con unos acordes, una melodía. La gente tiene bastante miedo. No es porque no sepan. Pero no se atreven”.

Se puede escuchar en los audios como esta profesora explica muchos conceptos estableciendo relaciones con conocimientos previos, por ejemplo, con conocimientos que se han adquirido en las clases de lenguaje musical ([Ver Anexo 3, apartado 11.A](#)). Así mismo, intenta crear en todo momento un clima amable para que el alumnado esté a gusto.

En el análisis de las grabaciones se deduce que tiene bien secuenciados los contenidos que pretende dar en cada momento. Del mismo modo ayuda también a organizar el trabajo dentro del aula dando pautas de que hacer en cada momento e incluso organizando las sesiones de clase posteriores intentando adelantarse a las problemáticas que pudieran surgir ([Ver Anexo 3, apartado 11.B](#)). Del mismo modo, podemos recoger que ayuda a organizar el trabajo en casa proporcionando una hoja de trabajo o libreta donde apunta lo que tienen que hacer, incluyendo anotaciones para facilitar el trabajo. Así mismo, en el caso de que las familias acudan a clase les da pautas para que puedan ayudar a su hijo o hija ([Ver Anexo 3, apartado 11.C](#)). En las hojas de trabajo apuntan todo lo que se necesitaría tocar y el trabajo que se debiera hacer en esa semana.

Venga, y así ya tenemos otra para estudiar, para la siguiente vez. Voy a apuntar mientras... ¡Te queda claro! Esta hoja que te hago, ¿vale? Espera que te la marco. Yo ya me la he apuntado, ¿vale? Entonces... Vale, entonces, lo que vamos a hacer todos los días es tocar. Una o dos veces ésta, la de la audición (nombre alumna), ¿vale? Y tú en casa vas a empezar a leer un poquito esto... y vamos a ir también leyendo la de Cruela De Ville. Estas 3 cosillas, ¿de acuerdo?

Podemos entender en las grabaciones que esta docente usa las TIC para tratar de proporcionar medios al alumnado para facilitar su tarea. Por ejemplo, graba muchas de las piezas que deben aprender, proporciona este material sonoro para que el alumnado tenga siempre grabación de la obra que van a estudiar, y para que pueda escuchar en casa y facilitar así su trabajo. Si existe la grabación proporciona el enlace para acceder a ella, y, además, en ocasiones hace una grabación para que el alumnado tenga una referencia de la velocidad y el estilo en la que se podría interpretar. Así mismo adapta partituras, usa afinadores y metrónomos on-line ([Ver Anexo 3, apartado 11.D](#)).

Actividades

Suele llevar a cabo diferentes actividades para que “cada día sea diferente” y se sientan más motivados:

Les suelo grabar, les pongo vídeos, les hablo de la guitarra eléctrica... sin darte cuenta has hablado y motivado al alumnado. [...] Les llevo al cuarto de baño y allí la música resuena mucho más y les llama especialmente la atención. Les encanta. Les encanta.

Desde su punto de vista, las actividades realizadas en los centros donde imparte clases son suficientes, lo que le alegra:

Yo en ese sentido estoy contenta, se pueden hacer todas las actividades que quieras. Organizo un montón de cosas con los alumnos, audiciones, monográficos, conciertos solo de guitarra, conciertos con otros instrumentos, hacemos todos los años un encuentro con otros guitarristas, si hay conciertos vamos a conciertos, si hay concursos vamos a concursos. Se hacen cosas suficientes. Este año hemos hecho muchísimas cosas. Hacer más es saturar al alumnado, porque también tienen otras cosas que hacer. En ese sentido estoy satisfecha.

Confirmamos con las grabaciones de aula que el alumnado suele participar en todas las audiciones que realiza el centro y su propio departamento, además esta profesora impulsa la participación en otras actividades que se realizan fuera del centro sean o no organizadas por su Escuela de Música ([Ver Anexo 3, apartado 11.E](#)).

Repertorio y Materiales

En relación al repertorio se selecciona en función del objetivo marcado para cada estudiante, según sus intereses y hablando previamente con él o sus familiares en el caso de los menores.

En su opinión, actualmente el alumnado de guitarra es de muchos tipos y cada persona matriculada tiene unos objetivos y metas diferentes:

Cada uno busca un objetivo distinto. Unos quieren tocar a Melendi otros AC-DC y algunos también Carulli. Aquí estamos para disfrutar y encontrar lo que queremos. Hay muchos alumnos que no buscan el repertorio clásico. Hay centros en los que tocar la guitarra solo es tocar guitarra clásica. A todo el alumno no le gusta la guitarra clásica. Debemos tener repertorio y objetivos.

Considera que a determinadas edades el repertorio es muy importante porque si no es del gusto del alumnado se le puede perder:

A la edad de 11-12 si no te llama el repertorio, quizás pierdes a ese alumno [...] Intento llegar a un consenso con el alumnado. El profesor es el guía, pero tienes que escuchar al alumno. No sé si hay dos personas que busquen lo mismo. El repertorio se adapte al gusto del alumno. Hay que escuchar y buscar el consenso.

En las grabaciones no se advierte cómo llegan a la elección del repertorio, pero se observa que es una mezcla de canciones; por un lado, algunos estudios interesantes para el desarrollo de cierto nivel técnico y, por otro, obras y canciones que han sido elegidas por el propio alumnado ([Ver Anexo 3, apartados 11.F y 11.G](#)).

Se confirma en la escucha de los audios que, tal y como afirma en la entrevista, la profesora 11 hace adaptaciones y arreglos de diferentes obras para amoldarse al tipo de alumnado, a sus capacidades, características, gustos, etc. ([Ver Anexo 3, apartado 11.H](#)).

Necesidades e ideas previas sobre el alumnado

Manifiesta que le parece positivo ponerse en la piel del alumnado, independientemente de la edad y aspirar a que se sientan a gusto dentro del aula, intentando que se sientan libres para ser ellos mismos y encontrarse en un espacio donde puedan disfrutar:

Si abro la puerta del aula y me encuentro una persona que no tiene ningún interés en interactuar conmigo, que lo único que quiere es corregirme la mano..., pues posiblemente cuando aprenda un poco me quiera ir. Porque igual no estoy a gusto”. “Yo quiero que la gente que entre en mi aula esté sobre todo a gusto. Vienen a hacer música y la música es sentimiento que sale de dentro. Tiene que percibir que puede ser el mismo. Si no es así, no podrá sentir, ni expresar. Estará

aquí como cuando vas al dentista y quieres que se termina pronto y rápido. Este es un espacio donde se viene a disfrutar.

Entre las prioridades dentro del aula, escuchar al alumnado es una de las más importantes ya que, según admite, tiene claro el objetivo al que quiere llegar con cada alumno o alumna, pero siempre realizando las acciones necesarias para conseguirlo desde la escucha y ejerciendo de guía.

Cuando se refiere a alumnado con dificultades tiene la convicción de que cualquier alumno o alumna debe sentirse útil y por esta razón hay que apoyar y animar a cada persona: *“Cuando hay problemas, los que sean, te intentas adaptar a sus necesidades y preferencias. Si necesita un año para colocar los dedos, pues harás otras cosas. Sobre todo, que no se agobie. Cada alumno puede ir a su ritmo”*.

Se puede corroborar con las grabaciones que esta docente intenta inventar estrategias ante la dificultad, usando palabras cercanas, tratando de crear un ambiente amable y haciendo todo de manera natural para que las diferentes personas se sientan relajadas y en un buen ambiente ([Ver Anexo 3, apartado 11.I](#)). Intenta estar cerca del alumnado, animándole y haciendo que se sienta valorado, aportando comentarios constructivos para ayudarle. También se recoge en los audios que la docente trata de transmitir confianza para que su alumnado pueda estar en el aula a gusto y en ese ambiente de cordialidad para que se sienta reforzado y no se preocupen porque algo no se consiga rápido o no se sea capaz de hacerlo bien ([Ver Anexo 3, apartado 11.K y 11.M](#)).

También advertimos en la escucha de las clases como intenta facilitar la ejecución de los ejercicios para que este estudio del instrumento no parezca complicado e inalcanzable y por el contrario sea fácil y asequible al alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 11.L](#)).

También se recoge que procura adaptarse al ritmo del estudiante y ver las posibilidades que surgen en cada momento intentando que cada concepto nuevo, cada pequeño elemento aprendido sea una razón más de motivación para el alumnado ([Ver Anexo 3, apartado 11.N](#)).

Papel de la familia

La profesora alude al papel de la familia, sobre todo, en su participación con el alumnado de menor edad. Sin embargo, y bajo el planteamiento de las Escuelas de Música, el papel de la familia es relevante en cualquier edad así su papel de relación con el contexto social que le rodea.

Considera muy elevada la importancia del papel de la familia, por ello invita a los padres y madres a que asistan a clase con sus hijos e hijas desde el principio para después poder y saber ayudar en casa: *“No tiene que saber música. Sólo tiene que ser un apoyo en casa para el niño. Que sienta que alguien le escucha”*

Cree que normalmente y en su mayor parte es positiva y beneficiosa su intervención porque “ayudan, guían, animan, estimulan”. Aunque reconoce que hay alguna ocasión en las que pueda ser un poco más peligroso por extralimitarse en su cometido: *“En otras ocasiones, los padres también quieren saber y corrigen cosas que no están bien corregidas”*. *“Algunos se exceden. Este exceso hace a veces que el niño estudie mal”*

Tal y como afirma en la entrevista considera que la colaboración de la familia en las clases es altamente positiva. En este caso concreto los padres y madres acuden a clase con el alumnado de modo que participan activamente en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Se afirma en la entrevista que el hecho de asistir la familia a clase influye en el momento del estudio en casa, ya que adquieren una serie de pautas que ponen en marcha con sus hijos e hijas ayudando a estudiar de forma más ordenada ([Ver Anexo 3, apartado 11.Ñ](#)). También se menciona como positiva esta colaboración en lo que se refiere al trabajo que tienen que hacer en casa ([Ver Anexo 3, apartado 11.O](#)).

Por otro lado, los padres y madres pueden incluso formar parte de la clase participando con sus comentarios, apuntando el trabajo, haciendo sus propias notas ([Ver Anexo 3, apartado 11.P](#)).

Relación profesorado y alumnado

Expone firmemente la necesidad de establecer un vínculo personal con cada alumno o alumna:

Establecer un vínculo me parece vital [...] Yo no me imagino entrar en un aula y que haya una persona que la veo repetidamente todas las semanas durante media hora, durante tres, cuatro o doce años y no haya un vínculo personal. No se me ocurre ni imaginármelo. Cuando hablo de vínculo personal, cada uno sabe hasta dónde va ese vínculo. Pero siempre hay un vínculo. Siempre hay un momento para contar y compartir. Para hacer unas risas, para abrir la ventana...

Observamos en las grabaciones que esta profesora dedica un tiempo al saludo y a que el alumnado se aclimate y se prepare para recibir la clase.

Se recoge en las audiciones que dentro del aula hay un clima de cordialidad y de tranquilidad, un clima donde el estudiante se siente a gusto y es capaz de poder hablar con libertad ([Ver Anexo 3, apartado 11.Q](#)). Para ello se recogen comentarios en los que la profesora intenta ser cercana hablando de cosas que tengan que ver con el alumnado y que le puedan hacer sentir confianza y tranquilidad ([Ver Anexo 3, apartado 11.R](#)). El número de intervenciones del alumnado es variado y además surge de forma espontánea: ([Ver Anexo 3, apartado 11.S](#)).

También se puede corroborar con las grabaciones que la profesora escucha lo que dice el alumnado, intentando siempre tener en cuenta su opinión. Aunque sean aspectos que no tengan que ver directamente con la clase. Utiliza un lenguaje claro y directo, pero también tranquilo tratando de explicar de forma adecuada aquellos elementos que considera necesarios para el transcurso de la clase ([Ver Anexo 3, apartado 11.T](#)).

El lenguaje y las formas usadas por la docente en las grabaciones sugieren como la profesora intenta contagiar su pasión por la música y por las canciones ([Ver Anexo 3, apartado 11.U](#)).

Bloque III. Motivación

Elementos motivadores para el alumnado

Considera que interpretar en público es muy importante, ya que es un reto y esto anima mucho al alumnado: *“Motiva muchísimo el poder tocar en público”*. Apunta, sin embargo, que hay adultos a los que les gusta interpretar canciones, pero sin tenerlas que

tocar en ninguna audición, sin necesidad de ser oídos: *“Algunos adultos, son felices interpretando cosas para ellos mismos”*.

En cualquier caso, afirma que usa el refuerzo positivo y dar ánimo para que el alumnado se sienta bien: *“Cuando alguien dice que quiere tocar la guitarra, es para encontrarse bien y luego viene el enseñárselo a los demás”*.

Esta profesora considera que *“la motivación es la base de todo”*. Razona que la mayor parte de las personas que se matriculan en la Escuela de Música ya vienen motivadas y con ganas de aprender a tocar la guitarra, pero necesitan encontrar un entorno amable ya que de lo contrario se acabarán marchando:

La motivación es la base de todo. Yo creo que la mayoría de gente que se matricula, viene ya motivada y tiene ganas de aprender a tocar la guitarra. Si llegan aquí y se encuentran con una cosa horrorosa, pues por muy motivados que estén, se irán. Se irán a otro sitio donde encuentren alguien que les agrade más. Yo haría lo mismo. Básicamente todo el mundo busca estar a gusto. Esto no es enseñanza obligatoria. Aquí la gente viene porque quiere. Además, no van a conseguir ningún título. Aquí estás porque disfrutas del rato que permaneces aquí. Lógicamente tienes que encontrar una motivación dentro del aula. Yo no me imagino que alguien venga a sufrir. Cuando alguien entra por la puerta lo que pretendo es que disfrute.

Una vez realizada la descripción de la profesora y según la caracterización de Parkinson (2016) esta respondería al perfil de innovador/disfrute ya que desarrolla todos aquellos aspectos que Parkinson considera que corresponden a esta categoría. En sus propias palabras *“concibe la música como algo que sale de dentro del corazón”* Por ello concede mucha importancia a disfrutar con la música y expresarse con libertad a través de ella.

Considera que lo más importante es que el alumnado sea capaz de expresarse y transmitir con su música, aunque sea una simple melodía, y de este modo crear una complicidad entre profesorado y alumnado.

Para conseguir este objetivo usa un repertorio pensado específicamente para cada alumno o alumna que se ha elegido teniendo en cuenta y valorando la opinión del alumnado. ayudándole también a que identifique sus gustos.

Esta profesora entiende que la innovación es importante que esté presente en el aula intentando utilizar todos los medios que estén a su alcance y las TIC para que la clase sea más amena y diferente cada día.

En resumen, los docentes 1, 3, 4, 5, 8 y 11 otorgan prioridad al hecho de que el estudiante esté a gusto. Su objetivo principal es que cuando esté en el aula disfrute, esté relajado y encuentre su espacio, perciba que su opinión y lo que siente es tenido en cuenta, ya que la existencia de una buena comunicación hace que la clase mejore y propicia la creación de un vínculo adecuado. También creen que la motivación es muy importante ya que es vital llegar al alumnado y desarrollar sus capacidades; otorgan importancia a que sean capaces de expresar y sentir que *“la música tiene que salir del corazón para disfrutarla de verdad”*, *“no importa la dificultad, una pequeña melodía puede ser alucinante.”* Intentan ser cercanos y cordiales para mejorar la clase, respetando las elecciones de los estudiantes, adaptando los materiales y realizando arreglos para que puedan tocar lo que les gusta y disfruten de la música. *“Escuchar su opinión es muy importante”*. Coinciden en intentar ofrecer a su alumnado unos mínimos conceptos técnicos, pero intentan, principalmente, que este elija un repertorio con el que se sienta a gusto. Reconocen abiertamente que no tienen una estrategia determinada, ni una dirección definida, sino que se limitan a ser ellos mismos.

Los docentes 2, 6, 7, 9 y 10 tienen como objetivo principal la destreza técnica y el manejo del instrumento; en general, no ven la necesidad de que se establezca un vínculo personal con el alumnado, porque creen que *“si hay confianza te decepcionan y no estudian”*. Este profesorado no está de acuerdo en que el alumnado pueda elegir el repertorio y no adaptan los materiales para llegar a los estudiantes o facilitar el aprendizaje. Creen que el examen es una herramienta importante para el aprendizaje, para que *“se lo tomen en serio y además a las familias les importa mucho la nota.”* Hablan positivamente de la motivación, pero con reservas, ya que debe ir acompañada de trabajo.

La profesora 6 trata de acercarse al alumnado para estar a gusto ambos, ya que piensa que una buena comunicación mejora la clase y considera que la motivación es la clave para aprender; no obstante, en su opinión, existe una barrera, que es la dificultad en la ejecución del instrumento, así que es muy importante estudiar en casa. Intenta potenciar en el alumnado el gusto por la música clásica, aunque reconoce que tiene que negociar. *“Siempre les digo a mis alumnos y alumnas que lo que no conocen no les puede gustar, por eso insisto en que oigan música clásica.”*

Los docentes 7, 9 y 10 valoran bien establecer un vínculo con sus estudiantes, pero lo consideran una responsabilidad de estos: *“crear un vínculo es fácil salvo que el alumnado tenga problemas de relación”*; priorizan la técnica: *“una buena relación con el alumnado favorece que encuentre su espacio y la clase sea más positiva pero para todo ello es importante una buena técnica”* o manifiestan dudas: *“establecer un vínculo personal con el alumnado es importante pero no demasiado porque pierde seriedad”*.

A continuación se recogen en el Cuadro 8 las características más representativas de cada docente y la clasificación realizada de acuerdo con la propuesta de Parkinson (2016) y con respecto a sus características metodológicas, actividades realizadas, repertorio y materiales utilizados, necesidades e ideas previas sobre el alumnado, el papel de la familia, la relación de las profesoras con su alumnado y los elementos motivadores para el alumnado.

Cuadro 8
Resumen Metodología de las profesoras

METODOLOGÍA	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE TRADICIÓN Y DOMINIO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE INNOVACIÓN Y DISFRUTE
<i>Profesora 1</i>		Interés por adaptarse a la realidad del alumnado para poder estar a gusto.
<i>Profesora 2</i>	Desarrollo de destrezas técnico-guitarrísticas con un número elevado de obras del repertorio clásico. Dominio del lenguaje musical.	
<i>Profesora 3</i>		Interés por adaptarse a cada persona y valorar sus necesidades tanto personales como musicales. Ofrecer estrategias lúdicas para que la clase sea más atractiva.
<i>Profesora 4</i>		Interés por adaptarse a la realidad del alumnado contando con lo que hay. No dependencia de la partitura. Interés por el desarrollo como personas.
<i>Profesora 5</i>		Desarrollo de un ambiente agradable para desarrollar la faceta guitarrística. Adaptarse a cada persona. Ser flexible con los objetivos propuestos.
<i>Profesora 6</i>	Desarrollo de la técnica del modo más fiable posible.	
<i>Profesora 7</i>	Desarrollo de la técnica para entender el instrumento y tener un repertorio clásico. Desarrollo de la línea pedagógica establecida por ella.	
<i>Profesora 8</i>		Desarrollo de la práctica guitarrística de forma que el alumnado se sienta a gusto y pueda resultar gratificante.
<i>Profesora 9</i>	Desarrollo de la técnica mostrándose falta de tiempo para el desarrollo de otros elementos. Uso de los métodos clásicos porque los considera más fiables.	
<i>Profesora 10</i>	Dominio de la técnica guitarrística por la que el alumnado no muestra ningún interés. Prioriza la estabilidad técnica.	
<i>Profesora 11</i>		Interés por desarrollar las necesidades de cada persona en el plano personal y musical.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 9
Resumen Actividades de las profesoras

ACTIVIDADES	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE TRADICIÓN Y DOMINIO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE INNOVACIÓN Y DISFRUTE
<i>Profesora 1</i>		Participar en todas las audiciones posibles. Asistir a conciertos, pero no de música clásica.
<i>Profesora 2</i>	Estar centrado en el estudio y no en participar en audiciones. Considera que en su centro se contempla demasiado al alumnado para que participe en audiciones	
<i>Profesora 3</i>		Participar en diferentes audiciones en diferentes formatos. Propiciar que el alumnado toque en grupo.
<i>Profesora 4</i>		Participar en audiciones. Usar TIC en el aula.
<i>Profesora 5</i>		Participar en audiciones. Usar TIC en el aula.
<i>Profesora 6</i>	Participar en algunas audiciones ya que su Escuela organiza pocas. Propiciar el trabajo en grupo	
<i>Profesora 7</i>	Participar en audiciones, aunque el alumnado a veces no quiere por falta de interés. Propiciar el trabajo en grupo	
<i>Profesora 8</i>		Participar en las múltiples audiciones que se organizan en la Escuela. Propiciar actividades fuera del aula para que la música forme parte del ocio del alumnado.
<i>Profesora 9</i>	Trabajar la técnica a través de las diferentes actividades.	
<i>Profesora 10</i>	Desarrollar actividades para trabajar la técnica. Participar en audiciones.	
<i>Profesora 11</i>		Participar en audiciones. Usar las TIC con el fin de motivar.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 10
Resumen Repertorio y materiales de las profesoras

REPERTORIO Y MATERIALES	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE TRADICIÓN Y DOMINIO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE INNOVACIÓN Y DISFRUTE
<i>Profesora 1</i>		Los métodos clásicos no son imprescindibles. Combinar diferentes tipos de música para acercarse a los gustos del alumnado.
<i>Profesora 2</i>	Lo más importante es tener muchas obras clásicas. Se debe tocar lo que pone en el programa.	
<i>Profesora 3</i>		El repertorio se elige para disfrutar. Partidaria de usar partitura o tablatura de forma indiferente.
<i>Profesora 4</i>		El repertorio se elige entre las dos.
<i>Profesora 5</i>		El repertorio se elige entre las dos. El alumnado debe sentir la libertad de poder elegir su repertorio.
<i>Profesora 6</i>	El repertorio se elige entre las dos. Intenta que se escuche más música clásica para poder valorarla y disfrutarla.	
<i>Profesora 7</i>	Prepara el repertorio marcado para el curso en el programa. Una vez preparado lo obligatorio se pueden ver otras cosas.	
<i>Profesora 8</i>		El repertorio se elige entre las dos para que sea motivador. El repertorio se adapta a cada persona.
<i>Profesora 9</i>	Prioriza estudios clásicos en los primeros años, para tener una buena base según las tradiciones clásicas. A partir 11 años el alumnado elige que música y tipo de guitarra quiere tocar.	
<i>Profesora 10</i>	Desarrolla su propio método de recopilación de obras de todos los tiempos. Valora la importancia el repertorio clásico que al alumnado de hoy no le interesa.	
<i>Profesora 11</i>		Se elige el repertorio según necesidades y gustos de cada persona para estar a gusto.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 11

Resumen Percepción de las profesoras sobre las necesidades del alumnado

NECESIDADES E IDEAS PREVIAS SOBRE EL ALUMNADO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE TRADICIÓN Y DOMINIO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE INNOVACIÓN Y DISFRUTE
<i>Profesora 1</i>		Escucha opinión y necesidades. Adapta material a cada persona.
<i>Profesora 2</i>	No ve la necesidad de crear un vínculo. No ve la necesidad de diálogo entre ambos, ni establecer un clima de confianza.	
<i>Profesora 3</i>		Escucha opinión y necesidades. Intercambia ideas. Facilita el disfrute de la música. Se adapta a cada alumno. Proporciona un buen ambiente.
<i>Profesora 4</i>		Escucha opinión y necesidades. Intenta no imponer e intercambiar ideas llegando a un acuerdo.
<i>Profesora 5</i>		Escucha opinión y necesidades.
<i>Profesora 6</i>	Intenta hablar con el alumnado y escuchar opiniones. Piensa que sin trabajo y esfuerzo no se consigue nada.	
<i>Profesora 7</i>	Trata de buscar soluciones cuando se plantean problemas de tipo psicológica con el alumnado.	
<i>Profesora 8</i>		Trata de proporcionar un buen ambiente. Trata de proporcionar confort al alumnado
<i>Profesora 9</i>	Trata de proporcionar un buen ambiente para poder expresarse, pero con limitaciones.	
<i>Profesora 10</i>	Piensa que la motivación no es más que un vocablo de moda. Trata de promover entre el alumnado la escucha de música clásica para que puedan adquirir un criterio que no tienen.	
<i>Profesora 11</i>		Trata de proporcionar un buen ambiente. Escucha opinión y necesidades. Anima y apoya a cada persona.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 12
Resumen Papel de la familia

PAPEL DE LA FAMILIA	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE TRADICIÓN Y DOMINIO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE INNOVACIÓN Y DISFRUTE
<i>Profesora 1</i>		Asistencia de las familias a clase es beneficiosa.
<i>Profesora 2</i>	Asistencia de las familias a clase no es beneficiosa.	
<i>Profesora 3</i>		Asistencia de las familias a clase es beneficiosa. Otorgar importancia a las clases.
<i>Profesora 4</i>		Asistencia de las familias a clase es beneficiosa
<i>Profesora 5</i>		Asistencia de las familias a clase es beneficiosa, excepto cuando ellos hacen correcciones.
<i>Profesora 6</i>	Asistencia de las familias a clase es beneficiosa, pero solo un año. Después el alumnado debe adquirir el compromiso.	
<i>Profesora 7</i>	Asistencia de las familias a clase es beneficiosa, excepto si se ponen por encima del profesorado.	
<i>Profesora 8</i>		Asistencia de las familias a clase es beneficiosa
<i>Profesora 9</i>	Asistencia de las familias a clase es beneficiosa	
<i>Profesora 10</i>	Asistencia de las familias a clase es beneficiosa, pero las familias no quieren asistir.	
<i>Profesora 11</i>		Asistencia de las familias a clase es beneficiosa

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 13
Resumen Relación de las profesoras con su alumnado

RELACIÓN PROFESORADO Y ALUMNADO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE TRADICIÓN Y DOMINIO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE INNOVACIÓN Y DISFRUTE
<i>Profesora 1</i>		Vínculo alumnado profesorado imprescindible. Persona por encima de la guitarra. Comportamiento natural. Relación estrecha, cordial y amigable.
<i>Profesora 2</i>	Educación y respeto pilares de la educación.	
<i>Profesora 3</i>		Importancia interacción alumnado profesorado. Aportar a cada persona lo que falta en su educación musical. Comportamiento natural.
<i>Profesora 4</i>		Vínculo alumnado profesorado imprescindible Comportamiento natural.
<i>Profesora 5</i>		Vínculo alumnado profesorado imprescindible Comportamiento natural. Relación estrecha, cordial y amigable.
<i>Profesora 6</i>	Intenta crear cierto vínculo	
<i>Profesora 7</i>	Vínculo necesario como parte de la relación humana.	
<i>Profesora 8</i>		Vínculo alumnado profesorado imprescindible Comportamiento natural. Importancia interacción alumnado profesorado que promueve la motivación.
<i>Profesora 9</i>	Vínculo importante para construir una buena comunicación con el alumnado.	
<i>Profesora 10</i>	Alejarse del vínculo estrecho porque no es beneficioso para el aprendizaje. Libertad para expresarse, pero manteniendo distancias.	
<i>Profesora 11</i>		Vínculo imprescindible

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 14

Resumen elementos motivadores para el alumnado

ELEMENTOS MOTIVADORES PARA EL ALUMNADO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE TRADICIÓN Y DOMINIO	PROFESORADO CLASIFICADO DENTRO DE INNOVACIÓN Y DISFRUTE
<i>PROFESORA 1</i>		Tocar en grupo. Disfrute y motivación de la mano de la relación entre profesorado y alumnado. La mayor motivación viene del profesorado. Entorno favorable a la motivación.
<i>PROFESORA 2</i>	No entiende la motivación. El alumno es el que debe motivar al profesor. Defensa de la automotivación	
<i>PROFESORA 3</i>		Importancia de la motivación. Guitarra eléctrica muy motivadora.
<i>PROFESORA 4</i>		Importancia de la motivación. La mayor motivación viene del profesorado. Tocar en público.
<i>PROFESORA 5</i>		Tocar en público. Adaptarse a cada persona con repertorio de su agrado. Apartar actividades que no gustan al alumnado.
<i>PROFESORA 6</i>	Tocar en público. Importancia de la motivación, aunque es muy difícil.	
<i>PROFESORA 7</i>	La motivación es mayor cuando domina una obra después de trabajo y esfuerzo. Valoración del compromiso y la responsabilidad de la persona. Si no hay trabajo personal no hay motivación.	
<i>PROFESORA 8</i>		Tocar en grupo. Tocar en público. Guitarra eléctrica es muy motivadora. Repertorio cercano. Importancia de la motivación
<i>PROFESORA 9</i>	Tocar en grupo. Tocar en público. Importancia moderada a la motivación. La clase debe ser atrayente. Repertorio cercano.	
<i>PROFESORA 10</i>	Tocar en grupo. La motivación resultado de un estudio intenso.	
<i>PROFESORA 11</i>		Tocar en público. Refuerzo positivo. Importancia de la motivación Entorno adecuado, amable.

Fuente: elaboración propia.

20. Resultados relativos al cumplimiento de las hipótesis

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos en función de las hipótesis definidas con el fin de valorar su grado de cumplimiento.

Hipótesis 1

Existen dos perfiles de profesorado de guitarra de Escuelas de Música, uno centrado en la innovación y el disfrute y otro que hace más hincapié en la tradición y el dominio.

Una vez analizadas las entrevistas del profesorado en función de los tipos descritos por Parkinson (2016), ([véase apartado 1 del Capítulo III](#)) se deduce que, de los 11 profesores y profesoras participantes en la investigación, 5 podrían ser adscritos al grupo de tradición/dominio y 6 al de innovación y disfrute, tal y como se recoge en el Cuadro 15:

Cuadro 15
Perfiles del profesorado

Profesora	Perfil
<i>Profesora 1</i>	Innovación/disfrute
<i>Profesora 2</i>	Tradición/dominio
<i>Profesora 3</i>	Innovación/disfrute
<i>Profesora 4</i>	Innovación/disfrute
<i>Profesora 5</i>	Innovación/disfrute
<i>Profesora 6</i>	Tradición/dominio
<i>Profesora 7</i>	Tradición/dominio
<i>Profesora 8</i>	Innovación/disfrute
<i>Profesora 9</i>	Tradición/dominio
<i>Profesora 10</i>	Tradición/dominio
<i>Profesora 11</i>	Innovación/disfrute

Los resultados obtenidos permiten afirmar que se cumple la Hipótesis 1.

Hipótesis 2

No hay diferencias en el índice motivacional del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música en función de la edad.

En primer lugar, los resultados obtenidos en el cuestionario de motivación para los correspondientes índices de motivación en función de la edad, fueron los siguientes:

Tabla 48

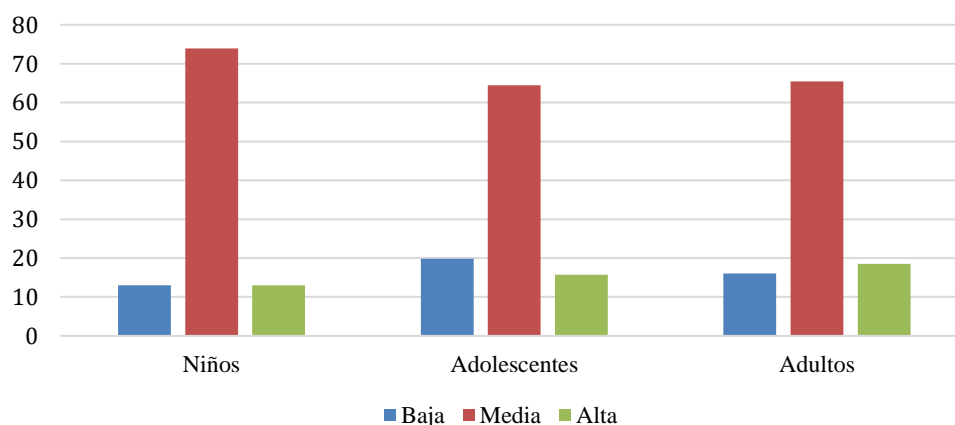
Índice motivacional por grupos de edad.

		Niños		Adolescentes		Adultos		Total muestra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
MOTIVACIÓN	<i>Baja</i>	3	13,04	24	19,83	13	16,05	40	17,78
	<i>Media</i>	17	73,91	78	64,46	53	65,43	148	65,78
	<i>Alta</i>	3	13,04	19	15,70	15	18,52	37	16,44
Total		23	100	121	100	81	100	225	100

De los resultados presentados en la Tabla 48, se puede deducir que la proporción de cada uno de los índices de motivación (baja, media, alta) en los correspondientes grupos de edad fue la siguiente (véase Gráfico 8):

Gráfico 8

Proporción de cada índice motivacional por grupos de edad



En el Gráfico 8 queda evidenciado que es la motivación media la más presente en los tres grupos de edad, tal y como era previsible.

Para analizar el grado de cumplimiento de la hipótesis planteada, se realizará en primer lugar el correspondiente contraste estadístico de diferencia de medias mediante una prueba T para muestras independientes, que nos permita comparar la motivación media en los tres grupos de edad.

Tabla 49

Motivación media por grupos de edad

Grupos de edad		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)
<i>Niños</i>	Motivación media	0,021	0,885	-2,284	21	0,033
				-2,243	18,024	0,038
<i>Adolescentes</i>	Motivación media	0,857	0,357	-2,135	99	0,035
				-2,179	80,085	0,032
<i>Adultos</i>	Motivación media	0,237	0,628	-1,789	69	0,078
				-1,795	68,389	0,077

De la Tabla 49 se deduce que, tras la comparación realizada entre las medias de las poblaciones independientes, los resultados de la motivación media de los tres grupos de edad diferenciados (niños/as, adolescentes y adultos) son similares. Por otra parte, la prueba de Levene para la igualdad de varianzas nos indica si podemos o no suponer varianzas iguales. Así, si la probabilidad asociada al estadístico Levene es >0.05 nos permite suponer varianzas iguales. Después de asumir las varianzas como iguales en el caso de la variable motivación media en cada uno de los tres grupos de edad diferenciados en el estudio, observamos que el valor del estadístico T de significación bilateral (el cual nos informa sobre el grado de compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias y las diferencia entre medias poblacionales observadas) es menor a 0.05 en el caso de los niños y adolescentes y no lo es el caso de los adultos (0.078).

En segundo lugar, aplicaremos la prueba Chi-cuadrado, para establecer si existe una diferencia significativa entre los resultados esperados y los observados, en una o más categorías de edad:

Tabla 50

Diferencias de motivación media según grupos de edad

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	1,393	4	0,845
<i>Razón de verosimilitud</i>	1,413	4	0,842
<i>Asociación lineal por lineal</i>	0,251	1	0,616
<i>N de casos válidos</i>	225		

Dado que los resultados obtenidos para el estadístico Chi-cuadrado toman un valor elevado podemos afirmar que existe una gran discrepancia entre estas frecuencias. En concreto, el valor de significación es claramente >0.05 ($p= 0,845$), lo cual al nivel de confianza del 5% con el que estamos trabajando significa que se acepta la hipótesis nula (H0).

Podemos concluir que en el caso de los niños, niñas y adolescentes de nuestra muestra no hay compatibilidad y las diferencias entre las medias en los tres grupos de edad nos permite afirmar que se cumple la Hipótesis 2, es decir, no hay diferencias en el índice motivacional del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música en función de la edad.

Hipótesis 3

Es mayor la motivación del alumnado cuando el profesorado tiene un perfil centrado en la innovación y el disfrute que cuando está centrado en la tradición y el dominio.

Para la comprobación del grado de cumplimiento de esta hipótesis, utilizaremos las definiciones y clasificaciones empleadas anteriormente para definir los perfiles del

profesorado. En concreto, en la Tabla 51 se recoge la caracterización de cada una de las docentes analizadas y la media de motivación de su alumnado correspondiente.

Tabla 51

Perfil del profesorado y media de motivación de su alumnado

Filosofía sobre educación musical		Media de motivación del alumnado				
		N	Media	Mínimo posible	Máximo posible	Desviación típica
<i>Profesora 1</i>	Innovación/ disfrute	11	3,85	1,00	5,00	0,43
<i>Profesora 2</i>	Tradición/ dominio	18	3,61	1,00	5,00	0,39
<i>Profesora 3</i>	Innovación/ disfrute	26	4,03	1,00	5,00	0,34
<i>Profesora 4</i>	Innovación/ disfrute	11	4,04	1,00	5,00	0,40
<i>Profesora 5</i>	Innovación/ disfrute	11	4,14	1,00	5,00	0,46
<i>Profesora 6</i>	Tradición/ dominio	11	3,79	1,00	5,00	0,27
<i>Profesora 7</i>	Tradición/ dominio	12	3,85	1,00	5,00	0,36
<i>Profesora 8</i>	Innovación/ disfrute	15	3,86	1,00	5,00	0,37
<i>Profesora 9</i>	Tradición/ dominio	23	3,93	1,00	5,00	0,40
<i>Profesora 10</i>	Tradición/ dominio	21	3,92	1,00	5,00	0,43
<i>Profesora 11</i>	Innovación/ disfrute	36	4,07	1,00	5,00	0,46
Total		195	3,93	1,00	5,00	0,42

En la Tabla 51 podemos apreciar que la profesora cuyo alumnado posee la media de motivación más baja (*Profesora 2*: 3,61) así como la más alta (*Profesora 5*: 4,14), corresponden a un perfil tradicional/dominio e innovación/disfrute respectivamente. Ahora bien, con el fin de comprobar si esta correspondencia se cumple en todos los casos, en la Tabla 52 se muestran los resultados obtenidos para la muestra total de las puntuaciones medias de la motivación según el perfil del profesorado y, a continuación, en la Tabla 53 para comprobar la posible significatividad de las diferencias se utiliza como estadístico de contraste la Prueba de Ude Mann – Whitney para no paramétricas.

Tabla 52*Puntuación media de motivación según tipo de profesora. Muestra total*

Tipo de profesora	MOTIVACIÓN MEDIA				
	N	Media	Mínimo posible	Máximo posible	Desviación típica
<i>Tradicional/ Dominio</i>	85	3,83	1,00	5,00	0,40
<i>Innovador/ Disfrute</i>	110	4,01	1,00	5,00	0,41
Total	195	3,93	1,00	5,00	0,42

En efecto, tal y como puede verse en la Tabla 52, se obtuvieron diferencias significativas entre la motivación del alumnado del profesorado con perfil tradicional/dominio y la del alumnado de docentes con perfil de innovador/disfrute. En concreto, los resultados muestran valores más altos de motivación en el alumnado perteneciente al perfil de profesorado Innovador/Disfrute.

Por otra parte, los resultados correspondientes a la significatividad de dichos análisis, utilizando como estadístico de contraste la Prueba de U de Mann–Whitney, quedan recogidos en las Tabla 53:

Tabla 53*Diferencias de motivación según tipo de profesora. Muestra total*

MOTIVACIÓN MEDIA	
<i>U de Mann-Whitney</i>	3437,5
<i>W de Wilcoxon</i>	7092,5
<i>Z</i>	-3,168
<i>Sig. asintótica (bilateral)</i>	0,002

En consecuencia, podríamos llegar a confirmar el cumplimiento de la Hipótesis 3.

Hipótesis 4

El profesorado que tiene como objetivo establecer una relación cercana con el alumnado genera una mayor motivación en este.

En primer lugar, recordamos aquellos parámetros que influyen en la clasificación del profesorado en lo referente a si establecen o no una relación cercana con su alumnado, con el fin de determinar a cuál de los dos grupos pertenece cada profesora.

Las profesoras 1, 3, 4, 5, 8 y 11 otorgan prioridad al hecho de que el estudiante esté a gusto. Su objetivo principal es que cuando esté en el aula disfrute, esté relajado y encuentre su espacio, perciba que su opinión y lo que siente es tenido en cuenta. Piensa que debe propiciar la creación de un vínculo adecuado intentando ser cercana y cordial ya que esto podría mejorar la clase.

Las profesoras 2, 6, 7, 9 y 10 en general, no ven la necesidad de que se establezca un vínculo personal con el alumnado, porque creen que “si hay confianza te decepcionan y no estudian”. No obstante, hay diferencias a la hora de entender el establecimiento de vínculos o la cercanía con el alumnado entre las profesoras de este segundo grupo. En efecto, la Profesora 6 trata de acercarse al alumnado para estar a gusto ambos, no obstante, en su opinión, existe una barrera, que es la dificultad en la ejecución del instrumento.

Las profesoras 7, 9 y 10 valoran bien establecer un vínculo con sus estudiantes, pero lo consideran una responsabilidad de estos; priorizan la técnica: “*una buena relación con el alumnado favorece que encuentre su espacio y la clase sea más positiva, pero para todo ello es importante una buena técnica*”, o manifiestan dudas: “*establecer un vínculo personal con el alumnado es importante pero no demasiado porque pierde seriedad*”.

En conclusión, podemos agrupar a las profesoras en función de que tengan como objetivo o no establecer una relación cercana con el alumnado, de la siguiente manera:

Cuadro 16
Aspectos que definen la presencia de una relación cercana

<i>Profesoras</i>	<i>Algunos aspectos que definen si es cercana o no</i>					
	<i>Importancia del vínculo</i>	<i>Responsabilidad para establecer el vínculo</i>	<i>Barreras</i>	<i>Confianza</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Escucha</i>
<i>Profesora 1</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>
<i>Profesora 2</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>No</i>
<i>Profesora 3</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>
<i>Profesora 4</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>
<i>Profesora 5</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>
<i>Profesora 6</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>No</i>
<i>Profesora 7</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>
<i>Profesora 8</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>
<i>Profesora 9</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>No</i>
<i>Profesora 10</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>No</i>
<i>Profesora 11</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>

Consecuentemente, clasificamos en base a una relación cercana a las siguientes profesoras: Profesora 1, Profesora 3, Profesora 4, Profesora 5, Profesora 7, Profesora 8 y Profesora 11. Por tanto, aquellas que no tendrían una relación cercana serían: Profesora 2, Profesora 6, Profesora 9 y Profesora 10.

Con el fin de establecer el grado de cumplimiento de la Hipótesis 4, agruparemos a las profesoras en los dos grupos definidos (mantienen o no una relación cercana) y procederemos a analizar la motivación media del alumnado de cada grupo. Estos resultados se recogen en la Tabla 54:

Tabla 54

Motivación media y tipo de relación que establece el profesorado con su alumnado

MOTIVACIÓN MEDIA	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
	<i>Si hay relación cercana</i>	133	3,9974	0,41115
<i>No hay relación cercana</i>	62	3,7970	0,39308	0,04992

Se aprecia en la tabla que la media de motivación del alumnado es superior en el caso de aquellas profesoras que presentan una relación cercana.

A continuación, con el fin de decidir el estadístico a utilizar posteriormente, se analiza la posible normalidad de la distribución utilizada, cuyos resultados quedan recogidos en la Tabla 55:

Tabla 55

Prueba de normalidad del tipo de relación y la motivación media

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Relación profesoras	0,434	195	0,000	0,586	195	0,000
Motivación media antes	0,079	195	0,005	0,979	195	0,005

A partir de los resultados obtenidos que pueden verse en la Tabla 55 concluimos que la muestra no tiene una distribución normal por lo que utilizaremos la prueba Rho de Spearman para establecer la posible correlación entre ambas variables (tipo de relación de la profesora, motivación de su alumnado) y su cuantía (Tabla 56)

Tabla 56

Correlación entre tipo de relación y motivación de su alumnado. Muestra total

		Relación profesoras	Motivación media
Rho de Spearman	Relación profesoras	<i>Coefficiente de correlación</i>	1,000
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.
		<i>N</i>	195
	Motivación media	<i>Coefficiente de correlación</i>	-0,203**
		<i>Sig. (bilateral)</i>	0,004
		<i>N</i>	195

En la Tabla 56 observamos que las correlaciones entre la relación cercana que establecen los docentes con su alumnado y la motivación media es estadísticamente significativa (al nivel de confianza del 1%) y presenta una correlación débil con asociación negativa. Es decir, a menor relación (es decir relación menos cercana) menor es la motivación del alumnado.

De este modo, observamos que tras el análisis de los datos obtenidos podemos confirmar que las profesoras que tienen como objetivo establecer una relación cercana con el alumnado generan una mayor motivación en su alumnado y, en consecuencia, se cumple la Hipótesis 4.

Hipótesis 5

El profesorado que manifiesta que tiene en cuenta las preferencias musicales del alumnado puede favorecer una mayor motivación

De acuerdo con los parámetros ya definidos en torno a la caracterización del profesorado y sus características analizadas, las profesoras han sido clasificadas en relación a si tienen en cuenta o no las preferencias musicales del alumnado. A continuación, recogemos algunos de esos parámetros y cómo influyen en la clasificación del profesorado.

Las profesoras 1, 3, 4, 5, 8 y 11 intentan ser cercanas y cordiales para mejorar la clase, respetando las elecciones de los estudiantes, adaptando los materiales y realizando arreglos para que puedan tocar lo que les gusta y disfruten de la música. Coinciden en intentar ofrecer a su alumnado unos mínimos conceptos técnicos, pero intentan, principalmente, que este elija un repertorio con el que se sienta a gusto. Por el contrario, las profesoras 2, 6, 7, 9 y 10 no están de acuerdo en que el alumnado pueda elegir el repertorio y no adaptan los materiales para llegar a los estudiantes o tratar de facilitar el aprendizaje.

Cuadro 17

Distribución de las profesoras en base a si se tienen en cuenta o no las preferencias musicales del alumnado

<i>Profesoras</i>	Tiene en cuenta las preferencias musicales del alumnado	
	<i>Sí</i>	<i>No</i>
<i>Profesora 1</i>	X	
<i>Profesora 2</i>		X
<i>Profesora 3</i>	X	
<i>Profesora 4</i>	X	
<i>Profesora 5</i>	X	
<i>Profesora 6</i>		X
<i>Profesora 7</i>		X
<i>Profesora 8</i>	X	
<i>Profesora 9</i>		X
<i>Profesora 10</i>		X
<i>Profesora 11</i>	X	

De este modo, con el fin de establecer el grado de cumplimiento de la Hipótesis 5, agruparemos a las profesoras en los dos grupos definidos (tienen en cuenta las preferencias musicales del alumnado o no) y procederemos a analizar la motivación media del alumnado de cada grupo. Estos resultados se recogen en la Tabla 57:

Tabla 57

Motivación media del alumnado en función de la consideración de sus preferencias musicales

MOTIVACIÓN MEDIA		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
	<i>Tiene en cuenta las preferencias musicales</i>		110	4,0122	0,41454
<i>No tiene en cuenta las preferencias musicales</i>		85	3,8321	0,39565	0,04291

Se aprecia en la Tabla 57 que la media de motivación del alumnado es superior en el caso de aquellas profesoras que tienen en cuenta las preferencias musicales de su alumnado. A continuación, con el fin de decidir el estadístico a utilizar posteriormente, se analiza la

posible normalidad de la distribución utilizada, cuyos resultados quedan recogidos en la Tabla 58:

Tabla 58

Prueba de normalidad de consideración de las preferencias musicales y la motivación media

MOTIVACIÓN MEDIA	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
	<i>Consideración de las preferencias musicales</i>	0,066	110	0,200	0,973	110
<i>No consideración de las preferencias musicales</i>	0,107	85	0,017	0,971	85	0,056

A partir de los resultados obtenidos que pueden verse en la Tabla 58 concluimos que la muestra no tiene una distribución normal por lo que utilizaremos la prueba Rho de Spearman para establecer la posible correlación entre ambas variables (consideración de las preferencias musicales del alumnado, motivación de su alumnado) y su cuantía.

Tabla 59

Correlación entre consideración de las preferencias musicales y motivación del alumnado. Muestra total

		Consideración de las preferencias musicales	Motivación media
Rho de Spearman	Consideración de las preferencias musicales	<i>Coefficiente de correlación</i>	1,000
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.
		<i>N</i>	195
	Motivación media	<i>Coefficiente de correlación</i>	-0,227**
		<i>Sig. (bilateral)</i>	0,001
		<i>N</i>	195

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 59 observamos que la correlación entre la consideración de las preferencias musicales del alumnado y la motivación media es estadísticamente significativa (al nivel de confianza del 1%) y presenta una correlación débil (-0,227) con asociación negativa. Es decir, a menor consideración de las preferencias musicales del alumnado menor es la motivación del alumnado.

En consecuencia, el análisis de los resultados obtenidos nos confirma que el alumnado de las profesoras 1, 3, 4, 5, 8 y 11, quienes tienen en cuenta en su programación sus preferencias musicales, manifiesta una mayor motivación, por lo que se cumple la Hipótesis 5.

Hipótesis 6

El profesorado que realiza arreglos en las obras a interpretar para adaptarlas al nivel del alumnado puede favorecer una mayor motivación.

En primer lugar, las docentes han sido clasificadas en función de si realizan o no arreglos en las obras a interpretar para adaptarlas al nivel del alumnado, lo cual queda recogido en el Cuadro 18:

Cuadro 18

Distribución de las profesoras en función de si realizan o no arreglos en las obras a interpretar para adaptarlas al nivel del alumnado

<i>Profesoras</i>	Realizan arreglos en las obras a interpretar para adaptarlas al nivel del alumnado	
	<i>Sí</i>	<i>No</i>
<i>Profesora 1</i>	X	
<i>Profesora 2</i>		X
<i>Profesora 3</i>	X	
<i>Profesora 4</i>	X	
<i>Profesora 5</i>	X	
<i>Profesora 6</i>		X
<i>Profesora 7</i>		X
<i>Profesora 8</i>	X	
<i>Profesora 9</i>		X
<i>Profesora 10</i>		X
<i>Profesora 11</i>	X	

Con el fin de establecer el grado de cumplimiento de la Hipótesis 6, agruparemos a las profesoras en los dos grupos definidos (hacen arreglos musicales o no) y procederemos a

analizar la motivación media del alumnado de cada grupo. Estos resultados se recogen en la Tabla 60:

Tabla 60

Motivación media del alumnado en función de si la profesora hace arreglos musicales o no

MOTIVACIÓN MEDIA	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
	Hace arreglos	144	3,9817	0,40501
No hace arreglos	51	3,7981	0,41738	0,05844

Se aprecia en la Tabla 60 que la media de motivación del alumnado es superior en el caso de aquellas profesoras que hacen arreglos musicales para adaptarse al nivel de su alumnado. A continuación, con el fin de decidir el estadístico a utilizar posteriormente, se analiza la posible normalidad de la distribución utilizada, cuyos resultados quedan recogidos en la Tabla 61:

Tabla 61

Prueba de normalidad de hacer arreglos musicales para adaptarse al alumnado y la motivación media

MOTIVACIÓN MEDIA	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Hacen arreglos	0,078	144	0,033	0,975	144	0,011
No hacen arreglos	0,080	51	0,200	0,979	51	0,487

Los resultados obtenidos que pueden verse en la Tabla 61 nos permiten afirmar que la muestra no tiene una distribución normal por lo que utilizaremos la prueba Rho de Spearman para establecer la posible correlación entre ambas variables (hacen arreglos musicales, motivación de su alumnado) y su cuantía:

Tabla 62

Correlación entre hacen arreglos musicales y motivación del alumnado. Muestra total

			Consideración de las preferencias musicales	Motivación media
Rho de Spearman	Hacen arreglos musicales	<i>Coeficiente de correlación</i>	1,000	-0,247**
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.	0,001
		<i>N</i>	195	195
	Motivación media	<i>Coeficiente de correlación</i>	-0,247**	1,000
		<i>Sig. (bilateral)</i>	0,001	.
		<i>N</i>	195	225

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 62 observamos que la correlación entre la consideración de las preferencias musicales del alumnado y la motivación media es estadísticamente significativa (al nivel de confianza del 1%) y presenta una correlación débil (-0,247) con asociación negativa. Es decir, a menor atención a los arreglos musicales para adaptarse al nivel del alumnado menor es la motivación de este.

En consecuencia, se cumple la Hipótesis 6 ya que podemos apreciar que hay una correlación entre las variables analizadas (hacen arreglos y motivación del alumnado), aunque esta sea débil.

Hipótesis 7

El profesorado de guitarra de las Escuelas de Música que es innovador con la utilización de los recursos en el aula tiene un alumnado más motivado.

En primer lugar, las profesoras han sido clasificadas en función de los parámetros definidos para su caracterización, analizando para su categorización si utiliza recursos innovadores o no, lo cual queda recogido en el Cuadro 19:

Cuadro 19

Distribución de las profesoras en función de si se es innovador o no en la utilización de los recursos en el aula

<i>Profesoras</i>	Innova en la utilización de los recursos en el aula	
	<i>Sí</i>	<i>No</i>
<i>Profesora 1</i>	X	
<i>Profesora 2</i>		X
<i>Profesora 3</i>	X	
<i>Profesora 4</i>	X	
<i>Profesora 5</i>	X	
<i>Profesora 6</i>		X
<i>Profesora 7</i>		X
<i>Profesora 8</i>	X	
<i>Profesora 9</i>	X	
<i>Profesora 10</i>		X
<i>Profesora 11</i>	X	

Con el fin de establecer el grado de cumplimiento de la Hipótesis 6, agruparemos a las profesoras en los dos grupos definidos (innovadora con los recursos o no) y procederemos a analizar la motivación media del alumnado de cada grupo. Estos resultados se recogen en la Tabla 63:

Tabla 63

Motivación media del alumnado en función de si la profesora es innovadora o no con los recursos

MOTIVACIÓN MEDIA		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
	<i>Innovadora con los recursos</i>		122	4,0112	0,40827
<i>No innovadora con los recursos</i>		73	3,8043	0,39639	0,04639

Se aprecia en la Tabla 63 que la media de motivación del alumnado es superior en el caso de aquellas profesoras que innovan con los recursos en el aula. A continuación, con el fin de decidir el estadístico a utilizar posteriormente, se analiza la posible normalidad de la distribución utilizada, resultados que quedan recogidos en la Tabla 64:

Tabla 64

Prueba de normalidad de ser o no profesora innovadora con los recursos y la motivación media

MOTIVACIÓN MEDIA	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
	Innovador/a	0,080	122	0,053	0,962	122
No innovador/a	0,081	73	0,200	0,990	73	0,854

Los valores de la prueba Kolmogorov-Smirnov son significativos por lo que asumimos cierta normalidad y procedemos a utilizar la prueba de Pearson para establecer la posible correlación entre ambas variables (innovar con los recursos, motivación de su alumnado) y su cuantía:

Tabla 65

Correlación entre innovar con los recursos y motivación media del alumnado

	Profesora innov. con recursos	Motivación media
Profesora innovadora con recursos	<i>Correlación de Pearson</i>	1
	<i>Sig. (bilateral)</i>	0,001
	<i>N</i>	195
Motivación media	<i>Correlación de Pearson</i>	-0,242
	<i>Sig. (bilateral)</i>	0,001
	<i>N</i>	225

En la tabla 65 podemos comprobar que la correlación entre innovar con los recursos y la motivación media del alumnado es estadísticamente significativa (al nivel de confianza del 1%), aunque débil y negativa (-0,247). En suma, los resultados obtenidos nos indican que puede haber una relación entre la utilización de recursos innovadores por parte del profesorado de las Escuelas de Música y la motivación del alumnado correspondiente, en el sentido de que a menor innovación, la motivación del alumnado también será menor. En consecuencia, aceptamos la Hipótesis 7.

Hipótesis 8

El profesorado que utiliza mayormente un repertorio clásico en el aula tiene un alumnado menos motivado.

En primer lugar, las profesoras han sido clasificadas en función de si utilizan únicamente un repertorio clásico en el aula, lo cual queda recogido en el Cuadro 20:

Cuadro 20

Distribución de las profesoras en función de si utilizan mayormente un repertorio clásico en el aula

<i>Profesoras</i>	Utilizan mayormente un repertorio clásico en el aula	
	<i>Sí</i>	<i>No</i>
<i>Profesora 1</i>		X
<i>Profesora 2</i>	X	
<i>Profesora 3</i>		X
<i>Profesora 4</i>		X
<i>Profesora 5</i>		X
<i>Profesora 6</i>	X	
<i>Profesora 7</i>	X	
<i>Profesora 8</i>		X
<i>Profesora 9</i>	X	
<i>Profesora 10</i>	X	
<i>Profesora 11</i>		X

A continuación, con el fin de establecer el grado de cumplimiento de la Hipótesis 8, una vez agrupadas las profesoras en los dos grupos definidos procederemos a analizar la motivación media del alumnado de cada grupo. Estos resultados se recogen en la Tabla 66:

Tabla 66

Motivación media del alumnado en función de la utilización de repertorio clásico en el aula

MOTIVACIÓN MEDIA		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
	Profesoras que utilizan mayormente un repertorio clásico	85	3,8321	0,39565	0,04291
Profesoras que no utilizan mayormente un repertorio clásico	110	4,0122	0,41454	0,03953	

A la vista de los resultados obtenidos en la Tabla 66, en una primera aproximación podríamos afirmar al comparar las medias de la motivación del alumnado de las profesoras que utilizan mayormente repertorio clásico y las que no lo hacen, que las primeras tienden a motivar en menor medida a su alumnado. A continuación, con el fin de decidir el estadístico a utilizar posteriormente, se analiza la posible normalidad de la distribución utilizada, resultados que quedan recogidos en la Tabla 66:

Tabla 67

Prueba de normalidad de utilización o no de repertorio clásico y motivación media

MOTIVACIÓN MEDIA	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Profesoras que utilizan mayormente un repertorio clásico	0,107	85	0,017	0,971	85	0,056
Profesoras que no utilizan mayormente un repertorio clásico	0,066	110	0,200	0,973	110	0,023

Dado que, según los resultados recogidos en la Tabla 67, parece no haber una tendencia hacia la normalidad se opta por utilizar la prueba de Rho de Spearman para establecer la posible correlación entre ambas variables (utilización mayoritaria de repertorio clásico, motivación de su alumnado) y su cuantía:

Tabla 68

Correlaciones entre profesoras que utilizan mayormente un repertorio clásico y motivación media

		Profesoras que utilizan mayormente un repertorio clásico	Motivación media
Rho de Spearman	Profesoras que utilizan mayormente un repertorio clásico	<i>Coefficiente de correlación</i>	1,000
		<i>Sig. (bilateral)</i>	0,001
		<i>N</i>	195
	Motivación media	<i>Coefficiente de correlación</i>	0,227
		<i>Sig. (bilateral)</i>	0,001
		<i>N</i>	195
			225

En la Tabla 68 advertimos que el coeficiente de correlación de Rho de Spearman señala una correlación débil (0,227) y una significación bilateral significativa positiva de 0,001. No obstante, dicha significación junto a que las medias entre un tipo de profesora y el otro presentan diferencias, nos lleva a concluir que dichas diferencias son significativas lo cual nos lleva a confirmar que se acepta la Hipótesis 8.

A continuación, se resumen los resultados obtenidos para las hipótesis del estudio planteadas (Cuadro 21):

Cuadro 21

Resumen de las hipótesis de los datos estadísticos analizados

HIPÓTESIS	CUMPLIMIENTO DE LAS HIPÓTESIS EN ESTA PROFESORA
<p><u>HIPÓTESIS 1</u> <i>Existen dos perfiles de profesorado de guitarra de escuelas de música, uno centrado en la innovación y el disfrute y otro que hace más hincapié en la tradición y el dominio.</i></p>	H1 se acepta
<p><u>HIPÓTESIS 2</u> <i>No hay diferencias en el índice motivacional del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música en función de la edad.</i></p>	H2 se acepta
<p><u>HIPÓTESIS 3</u> <i>Es mayor la motivación del alumnado cuando el profesorado tiene un perfil centrado en la innovación y el disfrute que cuando está centrado en la tradición y el dominio.</i></p>	H3 se acepta
<p><u>HIPÓTESIS 4</u> <i>El profesorado que tiene como objetivo establecer una relación cercana con el alumnado genera una mayor motivación en este.</i></p>	H4 se acepta
<p><u>HIPÓTESIS 5</u> <i>El profesorado que manifiesta que tiene en cuenta las preferencias musicales del alumnado puede favorecer una mayor motivación.</i></p>	H5 se acepta
<p><u>HIPÓTESIS 6</u> <i>El profesorado que realiza arreglos en las obras a interpretar para adaptarlas al nivel del alumnado puede favorecer una mayor motivación.</i></p>	H6 se acepta
<p><u>HIPÓTESIS 7</u> <i>El profesorado de guitarra de las Escuelas de Música que es innovador con la utilización de los recursos en el aula tiene un alumnado más motivado.</i></p>	H7 se acepta.
<p><u>HIPÓTESIS 8</u> <i>El profesorado que utiliza mayormente un repertorio clásico en el aula tiene un alumnado menos motivado.</i></p>	H8 se acepta

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

ÍNDICE DEL CAPITULO IV

21. Introducción	341
22. Caracterización del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música de Bizkaia..	342
22.1. Descripción de la muestra	343
22.2. Resultados de los cuestionarios de necesidades e ideas previas	343
23. Caracterización del profesorado de guitarra de las Escuelas de Música	350

CAPÍTULO IV

21. Introducción

Este capítulo de discusión de resultados, contiene las categorías de investigación tratadas y contrastadas en el proceso de análisis de los datos mostrado en el capítulo anterior y está estructurado conforme a la presentación de dichos resultados. Ahora bien, a la hora de interpretarlos, es necesario tener en cuenta que las investigaciones en Escuelas de Música en España son recientes, precisamente porque también lo es la creación de las propias Escuelas. Esa es la razón por la que presentamos, en primer lugar, los resultados estadísticos descriptivos correspondientes a una muestra más amplia de alumnado de guitarra de las Escuelas de Música de Bizkaia, que nos permitan encuadrar y entender mejor el análisis de los restantes resultados obtenidos.

En efecto, tal y como se ha mencionado en el primer capítulo de esta tesis, aunque su andadura en otros países europeos es anterior, en España las Escuelas de Música nacieron tras la aprobación de la LOGSE, ya que hasta ese momento solamente existían los conservatorios como punto de referencia de la Educación Musical. Las Escuelas de Música surgen, por tanto, con la intención de dar respuesta a la amplia demanda de Educación Musical no formal existente en la sociedad, por lo que pasan a ser centros en los que se ofrece un espacio musical para todas las personas, sin límite de edad y desde la perspectiva de que cualquiera puede hacer y crear música, sin tener que alcanzar el grado de profesionalidad y el rigor académico que ofrecían los conservatorios (Sempere, 2002). Esta es la razón por la cual, los resultados se presentan en muchas ocasiones en función de los tres grupos de edad previamente definidos y teniendo en cuenta la responsabilidad del profesorado de adaptarse a su alumnado concreto.

Este planteamiento, hace que las prácticas educativas en relación a la motivación de un alumnado especialmente interesado en aprender y no tanto en obtener una titulación, adquieran una gran relevancia en este tipo de centros. Sobre todo, teniendo en cuenta que en el contexto de la LOGSE el constructivismo era el marco de referencia psicopedagógico, lo cual conlleva que la motivación está vinculada a la forma concreta de abordar la construcción del conocimiento en el aula. De hecho, atienden una demanda, que es consecuencia de los cambios experimentados por la sociedad que llevan a

plantearse que la educación formal no es suficiente para cubrir todas las necesidades del momento y que, por tanto, es necesario tener en cuenta otros aprendizajes que incluyan experiencias cotidianas vividas en la comunidad o en la familia (Díaz e Ibarretxe, 2008). Todo ello permite entender el motivo por el que se ha diseñado así la parte empírica de esta tesis doctoral, justificando sus objetivos e hipótesis correspondientes.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que, aunque la LOGSE se aprobó en 1990, el decreto de regulación de las Escuelas de Música se puso en marcha en el curso 1992-93. En consecuencia, como ya hemos apuntado, no contamos con muchas investigaciones realizadas en este tipo de centros, y menos aún centradas en las prácticas del profesorado en el aula y su relación con la motivación. En concreto, hay muy pocos estudios donde se recojan y describan la implicación y la motivación del alumnado de guitarra en el contexto de Escuelas de Música como es el caso de la nuestra. Es por ello que resulta de gran valor nuestra investigación, especialmente por las líneas de investigación que abre en un contexto de formación musical relativamente reciente y a las que prestaremos atención en esta discusión de resultados.

22. Caracterización del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música de Bizkaia

En lo que se refiere al alumnado que acude a aprender guitarra a las Escuelas de Música, encontramos que es muy variado, con intereses muy diversos y que responde a necesidades y deseos muy diferentes. Es por esta razón, que existen también, diferentes perfiles de alumnado de guitarra en función de sus intereses, gustos, necesidades y objetivos a conseguir. A continuación, vamos a hacer una caracterización del alumnado de nuestra muestra total recogida en 10 Escuelas de Música de Bizkaia, en base a los resultados obtenidos en los diferentes cuestionarios aplicados.

22.1. Descripción de la muestra

En primer lugar, llama la atención que el alumnado de sexo masculino sea sensiblemente superior en número (N=125) al femenino (N=73). Este resultado podría estar relacionado con el hecho de que, el ámbito musical en general y el de la guitarra en particular, haya tenido tradicionalmente una mayor presencia masculina. No obstante, todo parece indicar que esta situación podría estar revertiéndose al menos en las Escuelas de Música, ya que al analizar las proporciones por edades podemos constatar que la presencia femenina se va equilibrando a medida que disminuye la edad, de manera que, pasa de ser de apenas un 20% entre el colectivo adulto a una proporción más equilibrada en el caso de las niñas que representan un 43,5% de la muestra. De ser así, podríamos estar ante una función igualitarista de las Escuelas de Música para lograr un mayor acceso de la mujer al ámbito musical, aunque sea en contextos no formales.

22.2. Resultados de los cuestionarios de necesidades e ideas previas

En este apartado se presenta una selección de las respuestas más significativas obtenidas en los cuestionarios de necesidades e ideas previas, agrupadas en diferentes temáticas que nos permitirán caracterizar al alumnado de la muestra.

En primer lugar, en lo referente a su opinión sobre el hecho de estudiar guitarra, hemos podido comprobar que, la guitarra como instrumento para ser estudiado y posteriormente tocado, conquista y atrapa a la mayoría de las personas de nuestra muestra que se acercan a una Escuela de Música con intención de conocer este instrumento. De hecho, según indican los datos obtenidos, la guitarra atrae mucho o bastante en todos los grupos de edad, aunque en el caso del colectivo de adultos destaca el alto porcentaje de personas que tienen ese nivel de atracción (cerca al 100%). Este interés tan elevado puede tener su razón de ser en que los adultos son el grupo que va a la Escuela de Música por iniciativa propia en su totalidad y porque en esa generación se trata de un instrumento más popular y cercano a la mayoría de la población, a diferencia de otros instrumentos. Muy probablemente, en el caso de los adolescentes y niños /niñas, ese alto nivel de atracción que se constata se podría relacionar con la importante presencia de la guitarra en el tipo de música que se ha desarrollado a partir de los años 60 del pasado siglo. En todo caso, no debemos olvidar la importancia de la admiración por los grandes guitarristas que, tal y como hemos podido constatar en las respuestas a la pregunta correspondiente del

cuestionario, tiene un peso importante en todas las edades (niños y niñas / adolescentes del orden del 65%), pero muy especialmente en el caso de los adultos que reconocen dicha admiración en algo más del 85% de los casos.

El alumnado infantil tampoco ha manifestado que su intención sea abandonar la guitarra, pero debemos tener claro que esto habitualmente es solo una declaración de intenciones y es un hecho que el abandono existe en las Escuelas de Música. Sería interesante como línea de investigación, profundizar en las cifras acerca de la permanencia del alumnado a lo largo de los años y estudiar también las razones del abandono. En cualquier caso, se corrobora en nuestro estudio que los estudiantes de guitarra tienen voluntad y autonomía para tocar su instrumento (MacIntyre y Potter, 2015) porque vemos que hay casi un 100% de estudiantes que muestran su deseo de seguir estudiando guitarra y, de hecho, lo demuestran porque el número de años que están estudiando guitarra aumenta claramente con la edad.

En definitiva, podría ser interesante una investigación acerca de las razones por las que el alumnado en general y por edades en particular, se acerca a estudiar guitarra, vinculado con posibles valores musicales o incluso iconos de la música en nuestro contexto social, con el fin de hacer diseños educativos más atractivos y más adaptados a las características del alumnado que accede a las Escuelas de Música.

En segundo lugar, adentrándonos en aspectos más concretos de su aprendizaje de guitarra se obtuvieron interesantes respuestas en lo referente al repertorio que trabajan en clase.

En efecto, la muestra se distribuye entre los que afirman que sí les gustan las canciones que tocan y los que tan solo a veces, siendo una proporción muy escasa entre los adolescentes la de los que dicen que no les gusta. De hecho, podemos ver en los resultados obtenidos que es este colectivo el que muestra menor aceptación de las canciones que tocan, lo cual podría estar relacionado con que tiene un cierto criterio que no coincide plenamente con el del profesorado de las Escuelas o con una mayor sinceridad. Es necesario tener en cuenta en este caso que, la deseabilidad del cuestionario (tendencia a responder lo que se cree que espera el que aplica el cuestionario y/o el contexto social o escolar) podría haber trastocado los resultados obtenidos, sobre todo por tratarse de una pregunta tan directa. Especialmente, si tenemos en cuenta que cuando se trata de valorar

la posibilidad de elegir el repertorio en clase, en cuyo caso cerca de la tercera parte del alumnado afirma que no puede hacerlo.

Merecería la pena profundizar en futuras investigaciones en este tema mediante entrevistas complementarias a los cuestionarios, dado que, como sabemos el repertorio que se trabaja estaría relacionado con la motivación del estudiante.

En lo que respecta al esfuerzo que se dedica al estudio de la guitarra, el grupo de estudiantes adultos es el que expone en mayor número que se esfuerza bastante, pero a su vez, el grupo que contesta en mayor número que no se esfuerza al máximo. Esto probablemente es debido a que el adulto es muy consciente de lo que implica tocar bien la guitarra y se dan cuenta de que no llegan a hacer todo lo que debieran. Del mismo modo, también, la sensación de progreso en los adultos va bajando a medida que se llevan más años estudiando. Esto puede estar indicándonos que la sensación de progreso es menor conforme pasan los años de estudio o, por otro lado, puede estar indicándonos que el estudio de la guitarra resulta fácil en sus inicios, pero un dominio elevado de la práctica resulta difícil. A su vez, los adultos es el grupo al que más le atrae la asignatura de la guitarra. Es de destacar que, en el grupo de niños y niñas, no responde ninguno que se esfuerza poco o nada, probablemente porque, al contrario que en el grupo de adultos, no son muy conscientes de la realidad de lo que supone el instrumento y su práctica. En su teoría de la atribución, Weiner (1986) sugiere que los individuos buscan espontáneamente descubrir y comprender por qué suceden las cosas, siendo las atribuciones de éxito y fracaso las que determinan la motivación futura, por lo que dependerá de a quién atribuya el resultado, a sí mismo o a los demás, y de la durabilidad en el tiempo y de la posibilidad de controlar la situación en el futuro. Asmus (1985) descubrió que los estudiantes de música atribuyen el éxito y el fracaso primero al esfuerzo, luego a la capacidad y, en menor medida, a la dificultad de la tarea y a la posibilidad de controlar la situación en el futuro. Esto nos lleva a sugerir, como forma de aumentar la motivación, crear estructuras de aprendizaje en las que se pueda aumentar la competencia percibida en un contexto de trabajo cooperativo y de mayor autonomía de elección, además de plantear las actividades musicales como fuentes de placer por sí mismas (Hallam et al., 2012; Arriaga y Madariaga, 2014).

El último aspecto analizado en lo referente al aprendizaje de la guitarra, es el tiempo que le dedican los estudiantes a su estudio. Lo primero que llama la atención de los resultados obtenidos es que la mayor parte de los niños y niñas (82,6%) tan solo le dedican menos de una hora semanal, mientras que los que más le dedican son la mayoría de los adultos (87,7%) que invierten más de una hora a la semana. Podría interpretarse estos resultados como que los niños y niñas tienen una mayor presión ambiental para ir a estudiar guitarra y, por tanto, le dedican menos tiempo, mientras que los adultos tienen una mayor responsabilidad y madurez en la decisión de estudiar guitarra y más años de estudio, lo que conlleva una mayor implicación fuera del control de las clases.

En tercer lugar, nos interesamos por algunos aspectos de la relación educativa en el aula, vista desde la perspectiva del alumnado. En efecto, nos hemos interesado por la vivencia de cómo se encuentran en clase y de su relación con el profesorado correspondiente. Los resultados muestran unas proporciones muy altas de estudiantes de edad infantil que tienen unas relaciones muy buenas con su profesor/profesora (60,9%), que se encuentran muy a gusto en clase (65,2%) y que las clases son muy atractivas o atractivas (82,6%), si bien este tipo de resultados son peores en la adolescencia como es lógico esperar por razones evolutivas. En cualquier caso, no debemos olvidar que encontrarse a gusto en clase es necesario para estar motivado, pero no siempre suficiente, por lo que sería interesante profundizar en este tema en futuras investigaciones, sobre todo teniendo en cuenta que el formato de la pregunta se presta a la deseabilidad en la respuesta de los estudiantes.

Por otra parte, también es relevante constatar que, tanto el grupo de adolescentes como el de adultos de nuestra muestra, utilizan diferentes medios para profundizar en sus conocimientos sobre el instrumento (pág 208, tabla 30). Es probable que esto suceda también porque estos grupos de personas tienen acceso libre a cualquier tipo de dispositivo para ver videos de YouTube u otras plataformas, ir a conciertos, leer o escuchar sobre el instrumento y su música, intercambiar partituras, pedir y comprarlas, acceso a tecnologías y aplicaciones diferentes. Sería por tanto una futura línea de investigación interesante analizar con más detalle a partir de este estudio, qué tipo de recursos se utilizan para profundizar en sus conocimientos los alumnos y alumnas de guitarra en las Escuelas de Música.

En cuarto lugar, nos interesamos por aquellas preguntas que de forma directa o indirecta están relacionadas con la motivación. Dado que en esta investigación las personas adultas son el grupo de edad que más se entretiene en sus ratos libres con actividades relacionadas con la música, una línea de investigación que puede surgir de estos resultados es el análisis del aprendizaje de la guitarra en las personas mayores de 60 años; cómo influye en sus vidas, si se realizan agrupaciones instrumentales y cuáles son sus beneficios o cómo enfocan el estudio y la expresión a través de la guitarra cuando lo hacen fuera de la Escuela de Música.

Finalmente, destacar que, un aspecto importante en las Escuelas de Música de otros países europeos, que forma parte del programa de las Escuelas de Música, es hacer música en grupo o en una orquesta (Frommelt, 1998). Sin embargo, el porcentaje de personas de nuestro estudio, sobre todo en el grupo adulto, que indica que no realiza actividades en grupo es muy alto, ya que el profesorado afirma que la mayor parte de actividades grupales se realizan con alumnado más joven y de forma esporádica por falta de tiempo.

Estos resultados contrastan con el hecho de que hay una proporción muy importante del alumnado a la que no le gusta tocar en público, lo cual nos habla acerca de las posibles razones que motivan a estudiar guitarra, entre las que no siempre parece estar la de tocar en público. Resulta también llamativo que esa proporción aumenta muy claramente con la edad, muy posiblemente por el miedo escénico o el temor al ridículo que parece más arraigado entre los adultos, o también podría deberse a que a mayor edad la capacidad de autoanálisis y por tanto la conciencia de los errores y de las limitaciones personales aumenta, es decir, estaríamos hablando de un aumento del miedo a hacerlo mal y, por tanto, no estaría tan relacionado con la forma de trabajar en clase. Podría ser un tema de investigación futuro con interesantes connotaciones desde el punto de vista educativo.

Sin embargo, podría estar relacionado también con la percepción de dificultad para tocar la guitarra. Los resultados obtenidos en la encuesta nos indican que al 47,8% de los niños y niñas le parece fácil, pero esta proporción disminuye drásticamente en los adultos a los que a un 80% les parece difícil tocar. Estos resultados parecen estar perfectamente relacionados con la conciencia de los errores ya mencionada.

Ahora bien, dado que la motivación sabemos está relacionada con la sensación de sentirse capaz de hacerlo, sería interesante también hacer una futura investigación en la que se pudiera establecer una posible relación entre la motivación y la percepción de dificultad para tocar la guitarra y/o la sensación de no ser capaz de hacerlo.

Al mismo tiempo, en dicha investigación se podrían incorporar las razones por las que no atrae la idea de interpretar en público, con el fin de valorar sus posibles implicaciones con las prácticas educativas del aula al estar posiblemente vinculado con la percepción de dificultad del proceso de aprendizaje.

En quinto lugar, abordamos los resultados relativos a las preguntas que describen el ámbito familiar y sus hábitos desde el punto de vista musical. Nos interesamos lógicamente por la ayuda familiar en el estudio de la guitarra para el caso de niños/niñas y adolescentes, partiendo del presupuesto de que si una familia lleva a sus hijos e hijas a una Escuela de Música es porque tiene un interés por el ámbito musical y que esto se debería de manifestar en un apoyo familiar. Efectivamente, ese apoyo es de cerca de un 65% en el caso de los niños y niñas, si bien desciende a un 55% en el caso de los adolescentes. Sería interesante investigar acerca de si ese descenso tiene que ver con una disminución del interés familiar por los estudios musicales de sus hijos e hijas, o con razones más relacionadas con su progreso. En ese contexto, destaca la importancia de las audiciones por tratarse de un escaparate del rendimiento, al no haber notas ni exámenes oficiales (aunque algún centro si hace sus propios exámenes o controles) y debemos recordar al respecto que, como ya hemos apuntado el gusto por tocar en público disminuye con la edad.

Sabemos que el papel de la familia ha sido objeto de numerosas investigaciones relacionadas con el desarrollo de la pericia musical. En los primeros años, es probable que la familia sea la principal fuente de estimulación musical y puede ser crucial para engendrar un futuro interés por la música y para motivar a los niños a practicar, ya sea mediante el estímulo, la supervisión o el tiempo de práctica, aunque a la larga puede ser contraproducente si limita la autonomía y la iniciativa de los niños y niñas (Hallam, 2002). Hemos visto que el profesorado considera importante la participación de la familia aunque algunas de las profesoras, tanto del perfil tradicional como del innovador, apuntan que han tenido dificultades porque han intervenido en el estudio de sus hijos e hijas de

forma relativamente negativa, alentándoles por ejemplo, a interpretar más rápido la partitura o amonestando a sus hijos e hijas en clase.

En lo referente a un entorno familiar que tenga relación con la guitarra, en las respuestas a los cuestionarios vemos que en ningún caso la presencia familiar de personas que han tocado la guitarra sobrepasa la mitad de los casos, salvo en el caso de los adolescentes que lo hacen levemente (52,9%), llamando la atención que entre los adultos esa presencia es del 34,6%, por lo que no está claro que esta presencia familiar sea el origen de la motivación de los estudiantes de nuestra muestra. Si completamos esta información con la de las personas de la familia de estos adolescentes que cantan en un coro o tocan un instrumento, se puede ver que son los hermanos y hermanas sin ninguna duda, los que representan la mayor proporción (49,6%) y los que habría que considerar más en un hipotético estudio de profundización acerca de lo esta presencia familiar supone a efectos motivacionales.

En cambio, la presencia de amigos y amigas que tocan la guitarra es superior en todas las edades salvo los adolescentes (40,5% frente al 52,9% de presencia familiar), pero sobre todo es llamativo que las proporciones son muy similares en los tres casos (43,5% en el caso de niños y niñas, 40,5% en los adolescentes y 49,4% en los adultos). Estos resultados nos inclinan a pensar que la influencia social, especialmente de los amigos y amigas, es mayor que la de la familia y, sobre todo, como es lógico, aumenta con la edad, entre otras razones por el aumento de amistades en el mundo de la guitarra con el paso de los años de estudio de este instrumento. No obstante, sería interesante profundizar en este aspecto porque de confirmarse, debería hacer replantear el repertorio para tener más en cuenta en la medida de lo posible, el contexto social de los estudiantes a la hora de seleccionarlo.

En sexto y último lugar, nos interesamos por las respuestas relativas a la posible utilidad e importancia para la vida del estudio de la guitarra, teniendo en cuenta la posible subjetividad que pueden entrañar estos conceptos.

La vivencia de utilidad de lo que aprende sobre guitarra para su vida, es bastante alta para todo el alumnado puesto que, todo lo que aprende o bastantes cosas representa entre casi la mitad de la respuesta de niños y niñas (47,8%) y el 76,5% de los adultos (60,3% en el caso de los adolescentes). También puede apreciarse que esa utilidad aumenta con la

edad, lo cual podría estar relacionado con una mayor experiencia vital que ha permitido encontrar más ocasiones en las que identificarla o al menos, ser capaz de imaginarlas. En cualquier caso, es en el grupo de adolescentes en el que encontramos que las respuestas están más repartidas a partes iguales entre los que consideran que serán de utilidad bastantes cosas y los que creen que les servirá de poco o nada; entre estos últimos probablemente se encontrarán los que buscaban en la guitarra algo diferente a lo que se encontraron, bien por sus propias ideas previas o bien porque la Escuela o el profesorado no se dirige por el camino que el adolescente necesita. Estos jóvenes se encuentran en un momento en el que buscan cosas muy concretas, a veces, y si no las encuentran pierden el interés o la motivación, además de que como sabemos están en una época de cuestionamiento del mundo adulto en busca de su identidad y sus propios límites.

23. Caracterización del profesorado de guitarra de las Escuelas de Música

Con el fin de caracterizar al profesorado que ha participado en la investigación siendo entrevistado y permitiendo que se grabaran en audio sus clases, procedemos a continuación a analizar los resultados obtenidos. Comenzamos centrándonos en los referentes a su posible inclusión en un tipo de perfil docente: innovador o tradicional. Esta diferenciación era nuestra primera hipótesis que se cumplió, tal y como vimos en el capítulo de resultados.

En efecto, en nuestra investigación nos hemos encontrado con unas características comunes que definen a las docentes que se han clasificado como innovadoras. Estas profesoras destacan la importancia, no solo de que el estudiante disfrute, sino que también esté a gusto, esté relajado y perciba que su opinión es escuchada y considerada. También intentan ser cercanas y cordiales, adaptan los materiales y realizan arreglos, aunque no pueden afirmar que tienen una estrategia determinada. Algunas mencionan específicamente la importancia de conocer diferentes estilos musicales por lo que participan en la elección del repertorio para que este aspecto sea tenido en cuenta. El uso de las TIC no es uniforme, pero sí la utilización de formas diferentes de acercarse a la música, que faciliten al alumnado la expresión musical, transmitir a través de la música. Creemos que es importante destacar que en este colectivo se valora la música en sí misma, presente en todos los ámbitos de la vida y se menciona específicamente que todas las

personas pueden y necesitan disfrutar de ella, por lo cual, entienden que su papel es ayudar a ese acercamiento. La improvisación es el aspecto que menos se menciona, dado que, a menudo sucede que la formación recibida en el conservatorio, orientada fundamentalmente hacia la interpretación, no garantiza la competencia para proponer y desarrollar actividades relacionadas con la improvisación o la creación, a pesar de ser uno de los aspectos recogidos por Parkinson (2016) para definir al profesorado innovador por su potencial como vehículo para construir nuevas relaciones entre el alumnado y la música (Kanellopoulos, 2007), y abrirse a diferentes estilos para evitar prácticas de organización sonora cerradas y excluyentes (Paynter, 1991; Schafer, 1998 y Delalande, 1995, 2013).

Respecto a las docentes que se han clasificado como tradicionales, destacan la importancia otorgada a la técnica, a un repertorio específico, utilizado habitualmente para aprender a tocar la guitarra, y con el objetivo de reproducirlo de forma correcta. Algunas de las docentes que se han incluido en este grupo mencionan como dificultad el hecho de que en su centro a fin de curso haya que realizar una prueba o cumplir un programa concreto, lo que les lleva a centrarse en la repetición del repertorio que están preparando para la prueba o para poder cumplir ese programa. Curiosamente, este aspecto no es mencionado por el grupo de docentes que hemos clasificado como innovadores, circunstancia que podríamos interpretar como que ha sido argumentado por el profesorado tradicional para justificar su planteamiento educativo. No obstante, confirman que la técnica es necesaria para avanzar, con examen o sin examen, por lo que no ven que sea posible que el alumnado intervenga en la elección del repertorio, porque podría suponer que no avanzan de la forma que creen adecuada. También consideran que es necesario el dominio técnico para realizar otras actividades, como las relacionadas con la improvisación. Aunque se trata de docentes defensoras del repertorio clásico de guitarra, algunas mencionan que hacen adaptaciones eligiendo obras que creen que pueden ser más atractivas para el alumnado, y que lo hacen porque se sienten obligadas a hacerlo. No obstante, el trabajo en el aula lo centran en trabajar la técnica a través de la imitación y la repetición. También se menciona el tiempo reducido de las clases como un hándicap para realizar otro tipo de acciones.

Nos parece interesante destacar que una de las profesoras que durante los primeros años siente que es necesario e indispensable el desarrollo de la técnica, hacia los 12 años sí que

intenta adaptarse al gusto y a las necesidades del alumnado, dando la posibilidad de elegir guitarra clásica o eléctrica. A partir de ahí el trabajo se basa más en la tendencia que el alumnado ha elegido por lo que el repertorio es más cercano al gusto del alumnado normalmente, aunque sigue primando la técnica por encima de otros objetivos en cada una de las dos modalidades de instrumento elegidas por el alumnado (guitarra clásica o guitarra eléctrica). Ciertamente, el desarrollo de la improvisación y la composición en el alumnado que no posee habilidades técnicas con el instrumento es un tema controvertido, y Glover (2004) alerta de que es un error despreciar la música de los más pequeños y que incluso a la edad de 4 años poseen un desarrollo musical avanzado, por lo que el rol del profesorado será sintonizar con ellos y ellas para descubrirlo. Asimismo, Burnard y Murphy (2017) abogan por fomentar procesos exploratorios a partir de los cuales se pueden desarrollar proyectos creativos más grandes independientemente de la edad del alumnado.

Por último, nos gustaría señalar que los intereses del profesorado en general en ambos perfiles se centran en la interpretación de repertorio, ofreciendo escasas oportunidades para fomentar la creatividad y para formarse como críticos y oyentes, aspecto este que se ha detectado en otros estudios sobre Escuelas de Música (Yeves y Morant, 2014).

En el apartado en el que valoramos el grado de cumplimiento de las hipótesis, tendremos ocasión de establecer posibles relaciones entre el perfil del profesorado y la motivación de su alumnado correspondiente, pero sería interesante profundizar en este tema en una futura investigación, en la que se pudiera analizar la posible relación entre la visión de cada estudiante acerca de su profesora, la que esta cree proyectar en el aula con su caracterización en uno u otro perfil docente y la correspondiente motivación de su alumnado.

En cualquier caso, cabría preguntarse por las razones por las que podemos encontrar estos dos perfiles de profesorado en las Escuelas de Música. La explicación más sencilla sería decir que, aunque la mayoría de ellas han recibido una formación con un perfil más tradicional y en muchos casos han sido antes profesoras de conservatorio, una parte de ese colectivo ha evolucionado para conectar con el planteamiento de las Escuelas de Música; aun así, nos faltaría averiguar en una posible investigación, las razones para que algunas lo hayan hecho y otras en cambio se mantengan más fieles al modelo tradicional.

Quizás esas razones estén relacionadas con el hecho de que los docentes provenientes del plan del 66 tenían carencias formativas de índole didáctica psicopedagógica, didáctica o curricular (Morant, 2013; De Alba, 2015), lo cual es importante para contar con Escuelas de Música de calidad (Berbel, 2014), además de que durante años ha habido un claro desinterés por la orientación docente en la música, ya que aún hoy en día con tener un título superior de guitarra se puede dar clase, aunque la creación de un itinerario de pedagogía le esté dando importancia a la formación del futuro docente (Bautista y Fernández, 2020). De hecho, en nuestra investigación podemos observar que, entre todas las profesoras participantes, solo dos tienen formación pedagógica al poseer estudios de Magisterio, de ellas una tiene el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), y coincide que ambas corresponden al perfil de profesora innovadora. Por otra parte, también podemos constatar en nuestra muestra que el profesorado con titulación superior y sin ningún tipo de formación pedagógica, es el profesorado más tradicional. Al mismo tiempo, podemos constatar que entre el profesorado innovador hay más mezcla de formación: titulación superior, media, habilitaciones en música moderna, magisterio musical..., siendo por tanto un profesorado más variado y alternativo que da lugar a otra visión diferente de la educación. Además, entre este profesorado innovador, hay quienes compaginan su labor docente con la interpretación y son guitarristas de un grupo, por lo que proceden de un mundo diferente y probablemente con vivencias distintas que dan lugar a otra idea de la guitarra, de cómo enseñarla y cómo llegar al alumnado. En definitiva, una idea más dirigida a la vivencia de la guitarra como música para aprender y compartir. No obstante, es necesario aclarar que, a pesar de que se ha ubicado a cada profesora en un perfil concreto que, en general, no pertenecen de forma estricta a ninguno de ellos. En efecto, se han tenido en cuenta las declaraciones de las entrevistas y las grabaciones de audio para caracterizar su perfil y, se les ha ubicado en el grupo al que se acercan más. Por este motivo, es necesario tener en cuenta algunos aspectos concretos de ciertas docentes de esta investigación, para precisar más su caracterización.

Es el caso de las profesoras números 6 y 7 que están ubicadas en el grupo de tradición/dominio, a pesar de que tienen un interés especial en mantener una relación cercana con su alumnado, afirmando la necesidad de este vínculo por estar relacionado con la decisión del alumnado de seguir asistiendo a la Escuela de Música. Es bien sabido que el establecimiento de un vínculo afectivo tiene peso en la caracterización del perfil innovador/disfrute, pero a pesar de ello, las prácticas educativas de estas dos profesoras

están relacionadas principalmente con un repertorio más tradicional basado en la repetición e imitación donde la técnica es fundamental, y por este motivo se ha considerado que tienen más que ver con el otro modelo de perfil.

En lo que se refiere a la profesora 9, destacamos que utiliza muchos recursos para ayudar al alumnado en sus clases realizando arreglos y adaptaciones musicales, sobre todo con el grupo de adultos y algún adolescente, no así con los niños y niñas. No obstante, esta profesora ha sido incluida en el grupo de tradición/dominio, porque trabaja con los niños y niñas un repertorio clásico por considerar que es el más adecuado.

En el caso de las profesoras 1,5, 8 y 11 ubicadas en el grupo innovación /disfrute parecen coincidir en que el repertorio clásico es adecuado para comenzar, lo que en principio parece que es más cercano al otro perfil docente. Sin embargo, otros aspectos como la creación de un vínculo con el alumnado, la escucha o la prioridad que otorgan a disfrutar con la música, nos han llevado a clasificarles dentro del grupo innovador.

Por último, en lo que respecta a la percepción de la motivación por parte del profesorado, de sus afirmaciones se desprende que es un constructo que no tienen claro qué suelen asociar a hacer cosas atractivas, a atraer al alumnado desde un punto de vista más extrínseco, dando importancia a crear un buen ambiente dentro del aula para que se sientan cómodos. También la suelen asociar con algo intrínseco en el sentido de que expresan que es un interés que no depende de las docentes sino que, una vez que el alumnado se ha sentido atraído por la guitarra, es suficiente y no es necesario hacer nada más.

Es importante señalar que uno de los aspectos que las profesoras cuyo alumnado ha obtenido un mayor índice de motivación mencionan como elemento motivador, son las audiciones. De hecho, se puede observar en los datos recogidos en las entrevistas con el profesorado, que hay unanimidad en considerar que las audiciones son importantes para el alumnado. Todo el profesorado valora de forma positiva la participación del alumnado en audiciones ya que antes y después de las actuaciones se siente más animado, motivado, y también implicado en el estudio. No obstante, aunque el profesorado considera que al alumnado le gusta participar en las audiciones hay algunas matizaciones importantes en las diferentes respuestas. Las profesoras 2, 7 y 10, aunque consideran que las audiciones gustan entre los discentes, sienten que a veces no responden de la manera que el

profesorado espera al implicarse menos de lo esperado. De este modo, consideran que sólo deben salir a tocar aquellos cuya implicación sea mayor y pueda ofrecer un buen resultado al público. La profesora 2, además, considera que su propuesta de que algunos alumnos y alumnas que tocan bien salgan a tocar a las audiciones sólo se produce porque el centro así lo requiere en su programación, insistiendo en la creencia de que en su Escuela de Música se contempla mucho al alumnado.

Para el resto de docentes, 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 11 las audiciones son importantes y necesarias para todo el alumnado, e intentan hacer que participen en todas las actuaciones posibles. Las profesoras 3, 4, 8 y 11 promueven entre el alumnado la participación en todas las audiciones y eventos posibles. Así mismo, la profesora 5 intenta llevar a cabo esta práctica porque la considera motivadora, pero la Escuela de Música donde imparte clases cuenta con unas dimensiones reducidas por lo que este tipo de actuaciones no se pueden llevar a cabo. Las profesoras 1 y 6 consideran importantes las audiciones, aunque el centro no ofrece demasiadas ocasiones para realizarlas”. La Profesora 9 no hace alusión clara a la organización y participación en audiciones, pero sí promueve entre su alumnado esta práctica.

Efectivamente, a través de las audiciones se muestra el trabajo realizado por el alumnado, lo que además está relacionado con una de las principales características de las Escuelas de Música, que es proporcionar formación musical de carácter eminentemente práctico al alumnado (Preiss, 1995). Sin embargo, se menciona como actividad esporádica por parte de algunas profesoras la colaboración con otros centros de enseñanza, instituciones u organismos educativos y culturales, aspecto que, de acuerdo con Preiss (1995) también es una de las características de las Escuelas de Música y de hecho se recoge en propuestas realizadas por Díaz (2004), Berbel y Díaz (2014), Arriaga et al, (2019) ya que estiman que puede suponer un incentivo para mejorar la motivación.

En suma, los resultados obtenidos de las entrevistas parecen confirmar que puede haber una relación entre la motivación del alumnado de las Escuelas de Música y la participación en las audiciones. Sin embargo, y aunque, efectivamente, la mayor parte del profesorado de las Escuelas de Música analizado considera que la participación de su alumnado en las audiciones del centro y otras actividades programadas aumenta la motivación de este, no aportan el dato de si incentivan a todo el alumnado a que participe.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

CAPÍTULO V

24. Conclusiones

En esta investigación, hemos indagado acerca de la posible relación que pudiera tener la motivación del alumnado de las Escuelas de Música con la forma de entender la educación por parte del profesorado, sus correspondientes prácticas educativas y el modo de relacionarse con su alumnado que se deriva de ella.

La metodología utilizada nos ha permitido explorar, conocer y describir principalmente el índice de motivación del alumnado de nuestra muestra, discernir que hay dos tipos generales de perfil en el profesorado de guitarra de Escuelas de Música que ha intervenido en nuestra investigación y establecer relaciones con la práctica educativa, la interacción y formas de trabajar que se dan en el aula. Son aspectos que pueden servir como base para sugerir futuras líneas de investigación. No obstante, aunque consideramos que, a nuestro entender, los aspectos analizados y las conclusiones relativas al mismo nos han proporcionado una información muy valiosa, somos conscientes de que el hecho de que se trate de diez Escuelas de Música de Bizkaia supone una limitación, por lo que sería muy interesante continuar con investigaciones que complementen y contrasten nuestras conclusiones.

Así mismo, partiendo de la importancia que ha supuesto para la Educación Musical la implantación de las Escuelas de Música en España, se ha considerado importante analizar la motivación del alumnado en relación con la interacción en el aula para alcanzar una comprensión mayor de la práctica educativa (Madariaga y Arriaga, 2011; Arriaga y Madariaga, 2014; Campayo y Cabedo, 2018). En consecuencia, este estudio surge de la consideración de la motivación como uno de los elementos fundamentales para el aprendizaje de música (McPherson y McCormick, 1999; Hallam, 2002; McPherson y O'Neill, 2002; Austin et al., 2006; Renwick y McPherson, 2009; West, 2013; Tripliana, 2016), además del interés por comprender los factores que intervienen en el aprendizaje de la guitarra en las Escuelas de Música. Para ello, se han combinado diferentes enfoques metodológicos que nos han permitido explorar, conocer y describir el perfil de los hábitos y preferencias del alumnado y el perfil del profesorado que ha intervenido en nuestra

investigación y establecer relaciones con la práctica educativa y las formas de trabajar que se dan en el aula.

En este sentido, de acuerdo con los resultados obtenidos, queremos destacar que, siendo una de las características principales de las Escuelas de Música la convivencia de diferentes edades y de personas con diferentes objetivos, necesidades e intereses, es fundamental la responsabilidad por parte del profesorado para diseñar estrategias que le permitan adaptarse a cada alumno y alumna que acude al centro. No sólo teniendo en cuenta sus intereses y necesidades a la hora de elegir el repertorio (Jorquera, 2002; Renwick y McPherson, 2009; Cain, 2013; Cogdill, 2015), sino también dedicando tiempo a conocerle y proporcionarle un ambiente de aprendizaje acogedor en el que el alumnado sienta que es valorado (Cogdill, 2015). En consecuencia, será importante mantener una relación educativa cercana con el alumnado, ya que de este modo existe una mayor motivación. Esta relación cercana implica proporcionar la oportunidad de elegir de forma consensuada el repertorio y realizar arreglos de las partituras que desea interpretar para adaptarlas a su nivel si es necesario, siendo importante la utilización de las TIC por las enormes posibilidades que ofrecen. Estas consideraciones nos permiten entender el resto de hipótesis de nuestra investigación.

Para nuestro estudio ha sido relevante la investigación de Parkinson (2016) que, reflexionando sobre su propia vivencia como profesor de guitarra, investiga sobre de qué modo y en qué medida se debe ajustar el progreso musical con el disfrute del alumnado. De hecho, esta investigación de Parkinson (2016) nos ha permitido establecer como primera hipótesis una posible caracterización del profesorado, asociándolo a dos perfiles: el innovador ligado al disfrute y el tradicional ligado al dominio del conocimiento. A tal fin, después del análisis de las entrevistas y las grabaciones en audio de las clases, se han relacionado las características descritas en ambas muestras de profesorado, resultando de todo ello efectivamente la existencia de dos perfiles claramente diferenciados (aunque no excluyentes) y por consiguiente el cumplimiento de la Hipótesis 1. Por ello, hablamos de la existencia de dos perfiles de profesorado de guitarra en las Escuelas de Música: el centrado en la innovación y el disfrute y el que hace más hincapié en la tradición y el dominio. Esta diferenciación es relevante en el ámbito de la educación musical, puesto que, el profesorado se encuentra habitualmente ante el reto de asegurar que sus estudiantes progresen en habilidades técnicas, y también que disfruten de la experiencia

musical, ya que progreso y disfrute son complementarios (Creech y Hallam, 2011; Parkinson, 2016). Por lo tanto, es recomendable decidir en la práctica diaria cuál de estas dos posibilidades se va a priorizar para que el alumnado no se desmotive si se presta demasiada atención a la técnica, pero tampoco se bloquee su progreso si se prioriza demasiado el disfrute, ya que el progreso puede bloquearse (Parkinson, 2016).

De acuerdo con los resultados obtenidos, algunos docentes de perfil tradicional expresan en su entrevista que el sistema actual de Escuelas de Música no es muy útil ya que al no ser una enseñanza reglada el alumnado no se la toma en serio. Estos docentes que afirman que no les gusta el modelo de Escuelas de Música, mantienen en sus clases una forma de dar clase al estilo tradicional de manera muy similar a como ellos aprendieron en el conservatorio. Así mismo, el alumnado de estos docentes es el alumnado menos motivado de la muestra. Encontramos, así, profesorado que no cree en el sistema de enseñanza de las Escuelas de Música por lo que no se acoge a las directrices y modos de ver la educación que desde ellas se quiere impulsar.

Como ya hemos evidenciado anteriormente, hay diferencias entre el profesorado en cuando a la forma de trabajar en el aula. De acuerdo con el análisis de las entrevistas realizadas y las grabaciones en audio de algunas de las clases, hemos encontrado que parecen responder a las características de los perfiles propuestos por Parkinson (2016) y que se describen en el marco teórico. En este sentido creemos que es importante recordar aquí que no se ha pretendido polarizar perfiles de profesorado, sino sugerir elementos para una práctica docente reflexiva. De acuerdo con los datos recogidos, la mayoría del profesorado al que hemos atribuido un perfil tradicional, teniendo en cuenta tanto las respuestas a las entrevistas como los audios de las grabaciones de las clases, ha realizado estudios superiores de instrumento, tiene más años de experiencia docente e incide más en la destreza técnica del alumnado. También creemos oportuno recordar aquí que el profesorado con más años de experiencia docente, comenzó a trabajar en conservatorios que se convirtieron en Escuelas de Música y es probable que no haya sido sencillo adaptarse a las características y necesidades docentes de este tipo de centros (Morant, 2013). Además, cuando la formación pedagógica no es suficiente o no es adecuada, o incluso se carezca de este tipo de formación, el profesorado fija su atención en la técnica y no contempla aspectos más personales y relacionales, que podrían ser claves en la motivación del alumnado de estos centros (Torrado y Pozo, 2008; Widad, 2013; López,

2016). Por su parte, el profesorado más joven participante en nuestro estudio, que cuenta con mayor formación pedagógica, y que además empezó a trabajar en Escuelas de Música, responde principalmente al perfil innovador.

Cuando se ha descrito la caracterización del profesorado en base a estos dos perfiles, hemos apuntado las importantes implicaciones que tiene su existencia desde el punto de vista educativo y hemos sugerido diversas investigaciones posibles para profundizar en este tema.

En cuanto a los resultados obtenidos en relación a la Hipótesis 2, en la que planteamos que no hay diferencias en el índice motivacional del alumnado de guitarra de las Escuelas de Música en función de la edad, los datos obtenidos parecen corroborarla salvo en el caso de los adultos, probablemente debido a que, como se apuntó en los resultados de las encuestas al alumnado, es el grupo al que le atrae más la asignatura, los que le dedican más tiempo libre y aquellos que usan medios diferentes para enriquecer su conocimiento sobre guitarra. El grupo de adultos es también el que más horas dedica al estudio y el que más se esfuerza. De acuerdo con la teoría de Weiner (1986) de la motivación, esta se vincula con las razones a las que se atribuyen el éxito o el fracaso, aunque dado que estas razones son totalmente subjetivas, el adulto, a pesar de tener claro que sus resultados no van a ser sobresalientes si cree que van a ser suficientes como para seguir adelante, disfrutar y adquirir unos conocimientos adecuados para conseguir tocar la guitarra, de manera que el éxito se conseguiría después de haberse esforzado y trabajado. Este grupo de adultos, además, es el que cree que podría esforzarse más y que sus resultados van a ser peores que en otros grupos ya que es a los que les parece más difícil.

Sin embargo, el alumnado de los docentes que se han caracterizado como innovadores y enfocados en el disfrute en el aprendizaje de la música (Parkinson, 2016), presenta un nivel de motivación más alto (Hipótesis 3) y, se caracteriza principalmente por tener una relación más próxima y afectiva con sus educadores (Hipótesis 4). Estos resultados confirman los encontrados en estudios anteriores realizados en otros contextos educativos musicales (Madariaga y Arriaga, 2011; Campayo y Cabedo, 2018), en el sentido de que la motivación en educación musical está relacionada con la interacción entre profesorado y alumnado, principalmente cuando se ofrece confianza y un sentimiento de apoyo. En efecto, en nuestra investigación se han concretado estrategias vinculadas al disfrute y

valoración del alumnado, principales características del modelo innovador, de manera que ha resultado que los índices más elevados de motivación coinciden con un profesorado que manifiesta la necesidad de establecer un vínculo con el alumnado, además de dialogar durante las clases, haciendo sentir al estudiantado que su opinión y su sentir tienen importancia. No obstante, al analizar la motivación por grupos de edad según el perfil de la profesora, se ha comprobado que a pesar de cumplirse la hipótesis 3, parece ser que el alumnado adulto es al que menos le afecta el perfil del docente. Sería interesante investigar en profundidad y de forma específica aquellos factores que influyen en la motivación de las personas adultas.

La vinculación entre la motivación y la consideración del alumnado en cuanto a la adaptación a sus características y a la elección del repertorio por parte de este, se manifiesta claramente en los resultados obtenidos en las Hipótesis 5 y 6. En efecto, se manifiesta en los arreglos de las piezas a interpretar, y en la voluntad de adaptar los materiales, no solo para facilitar que se interpreten obras diferentes y diversas, sino otorgando importancia al hecho de disfrutar la música, lo que a su vez redundaría en una mayor motivación (Hipótesis 6). Igualmente, hay una intención de que dicho alumnado se encuentre relajado (Cobo, 2014), y se busca una relación personal (Burnett, 1999) como algo primordial. El objetivo es fomentar la habilidad y el interés proporcionando un ambiente de aprendizaje acogedor y atractivo, e invirtiendo tiempo en conocer al alumnado para adaptarse a sus necesidades, lo que también da lugar a que el alumnado sienta que es valorado (Cogdill, 2015), que se tienen en cuenta sus intereses en la elección del repertorio apropiado y adaptado (Jorquera, 2002; Renwick y McPherson, 2009; Cain, 2013; Cognill, 2015). Sin embargo, cuando el profesorado de nuestro estudio manifiesta de forma excesiva que la destreza técnica es fundamental (Parkinson, 2016) para avanzar en otro tipo de habilidades musicales, incide en la importancia de la correcta ejecución del repertorio, un repertorio además elegido por el propio docente en base a su experiencia, sin tener en cuenta las características individuales, entonces el índice motivacional es más bajo. Este perfil docente describe al profesorado tradicional que no adapta los materiales y considera que el examen es una herramienta que invita al alumnado a estudiar. No obstante, este aspecto es diferente en el caso del alumnado adulto, ya que es un alumnado motivado, al que la filosofía educativa y la forma de vincularse afectivamente con el profesorado, no parece afectarle igual que al resto, seguramente por su mayor madurez y quizá también porque así ha vivido sus estudios

previos, en los que la relación profesorado-alumnado era principalmente de carácter tradicional, en cualquier ámbito educativo. De hecho, es posible que tenga otro tipo de necesidades no tan relacionadas con la confianza del profesorado y el clima de aula, además de tener más libertad y autonomía para cambiarse de docente si lo estima necesario.

Respecto a la elección del repertorio por parte del alumnado, cuando el profesorado de la muestra lo facilita, no lo hace con el objetivo de realizar un estudio profundo del mismo, sino para disfrutar de la música, lo que conlleva que la motivación resultante sea más elevada (Asmus, 1987). En esta dirección se expresan igualmente Evans, McPherson y Davidson (2013), quienes afirman que es necesario que los docentes se manifiesten de forma cálida y accesible para mejorar la motivación, como ha sucedido en el alumnado de nuestro estudio (Hipótesis 5), y también para impulsar la autonomía del alumnado, autonomía necesaria para planificar el estudio del instrumento y aceptar retos adecuados a su ritmo de aprendizaje.

Otro de los aspectos que se ha recogido en el estudio del perfil docente es el tipo de repertorio (Hipótesis 8). Hemos visto que el profesorado de perfil tradicional aboga por un repertorio de música clásica, y en ocasiones lo tiene decidido antes de conocer al alumnado lo que, evidentemente, no facilita que se adapte a sus necesidades ni a sus preferencias, rebajando incluso expectativas y número de piezas a estudiar. El perfil de innovador, apuesta por un repertorio más moderno y cercano al alumnado, realizando las adaptaciones o los arreglos necesarios de acuerdo con sus características. La Hipótesis 8 se confirma porque el profesorado que utiliza únicamente un repertorio clásico en el aula tiene un alumnado menos motivado. Según parece, el alumnado prefiere aprender, escuchar y trabajar con música moderna que es más cercana, más conocida y hasta más sencilla de entender e interpretar que la clásica. Sin embargo, hay un debate sobre la obligación de los agentes educativos de acercar la cultura a sus estudiantes, sobre todo a las personas que no tienen acceso a la cultura por circunstancias socio-económicas en la escuela primaria. Este debate sugiere una propuesta de investigación futura para tener un criterio claro sobre la cultura musical que se debe ofrecer en una Escuela de Música.

Por su parte, encontramos entre el profesorado caracterizado como innovador, una mayor tendencia a utilizar recursos de apoyo a la docencia (Hipótesis 7). En lo que se refiere al alumnado adolescente y adulto, más de un 70% considera que los métodos, formas de

explicar, medios y sistemas de trabajo y recursos utilizados en clase de guitarra son muy o bastante variados. En las entrevistas, el profesorado innovador es el que argumenta los recursos específicos que utiliza para motivar al alumnado y están principalmente relacionados con la tecnología, aunque son los menos los que cuentan con ese tipo de recursos en el centro. En alguno ni siquiera existe un ordenador en el aula, por lo que el uso de algún tipo de aplicación o recurso tecnológico va a depender de la buena voluntad del profesorado para utilizar sus dispositivos personales. Incluso alguna docente afirma que utiliza sus propios datos para conectarse a la red cuando lo necesita, para ver algún vídeo o utilizar un afinador online porque carece de wifi en el centro. También hay centros que incluyen medios informáticos al alcance de alumnado y profesorado. No sabemos qué tipo de formación se ofrece al profesorado en este sentido, pero creemos que es una futura línea de investigación interesante, la utilización de estos dispositivos, la formación al respecto y la dotación de las Escuelas de Música, teniendo en cuenta que las competencias en este ámbito pueden ser muy diferentes entre los adultos mayores y el resto.

Con respecto a las audiciones, realmente, es posible que resulten positivas y beneficiosas para el alumnado porque les obliga a estudiar, incluso pueden ayudar a encontrar un objetivo a su estudio, y a alentar una satisfacción personal en la mayor parte de los casos. Pero esto no quiere decir que sean específicamente motivadoras y que el efecto producido dure más allá de la propia audición. Incluso puede pasar, que al preparar durante mucho tiempo una pieza para tocar en audición, se pierda la vivencia de la música y llegue incluso a aburrir. Además, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, el alumnado adolescente disfruta menos al tocar en público. Tal y como explica el planteamiento teórico de la motivación esta se ve afectada con la edad, en función de que a mayor edad mayor capacidad de autoanálisis y por tanto mayor conciencia de los errores y las limitaciones personales. Por tanto, quizá no querer tocar en público se puede explicar porque a mayor edad hay una conciencia de las limitaciones. Sería interesante en futuras líneas de investigación indagar acerca del efecto de las audiciones en la motivación, y también acerca de la preparación de las audiciones, qué es lo que sucede cuando hay estudiantes que no quieren hacerlo, el efecto de las audiciones en cada estudiante, así como el resultado obtenido a corto y largo plazo. En este aspecto, existen de hecho diferentes opiniones acerca de si todo el alumnado debe participar en la audición o solo si quiere, o que no salga si no sabe muy bien lo que va a tocar y, por tanto, se ve la

necesidad de un estudio riguroso, con datos científicos que avalen o no las distintas opciones. Sobre todo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos acerca de las dificultades para hacerlo, especialmente a ciertas edades como es el caso de los adolescentes (Urruzola y Bernaras, 2020), si bien es cierto que ya hemos visto que estos son los estudiantes más complejos y por tanto requerirán una forma de trabajar específica.

Por último, al igual que Campayo y Cabedo (2018) apoyamos la idea a futuro de que el docente pueda y deba reflexionar, discuta e incluso investigue sobre su práctica educativa. De este modo, y tras esa reflexión los docentes emprenderían acciones para la mejora de su enseñanza, renovando sus ideas y sus materiales. Para lograrlo, sería interesante que el docente fuera capaz de mirar al exterior y no cerrarse en su mundo de músico, viendo, explorando y adaptándose a las necesidades y realidades externas en un mundo cambiante, al mismo tiempo que sería necesario un trabajo colaborativo con otros docentes donde, además de aportar diferentes puntos de vista, se puedan compartir ideas que ayuden a mejorar la docencia. En ese sentido, queremos subrayar que es labor del profesorado detectar, de una forma u otra, las necesidades del alumnado y ofrecer respuesta a las mismas (Cain, 2013), por lo que es importante incidir en la necesidad de impulsar y facilitar cursos de formación de carácter pedagógico donde se incluyan conceptos relacionados con el desarrollo de la persona y donde se trabajen habilidades sociales para interactuar con el alumnado. Podríamos añadir la importancia que le damos a fomentar el desarrollo de la creatividad musical, al impulso de la comunicación emocional y a la promoción simplemente del disfrute del alumnado a través de la música, ya que estos objetivos, para parte del profesorado se han dejado de lado o, en general, se han implementado sin haber sido tenidos en cuenta.

En definitiva, sería importante incluir en la formación del profesorado de las Escuelas de Música contenidos, prácticas y estrategias que incidan en la importancia de observar las necesidades de su alumnado y crear un ambiente acogedor y alentador que les permita averiguar las razones que les ayudan a involucrarse en el aprendizaje musical.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, E y Ortiz, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la Educación Superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5), 26-41.
- Alcázar, A. J. (2010). La pedagogía de la educación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 49, 81-92.
- Alhogail, I. A. y Badr, F. M. (2010). Objective structured brainstorming questions (OSBQs) in PBL tutorial sessions: Evidence based pilot study. *International Journal of Health Sciences*, 4(2), 93-102.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia; Teoría, evaluación e intervención*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical*. Graó.
- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. In *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (pp. 15-21). Graó.
- Alsina, P. (2008). Música y adolescentes: ellos tienen la palabra. *Eufonía: Didáctica de la música*, 44, 55-60.
- Alsina, P., Diaz, M., Giráldez, A., e Ibarretxe, G. (2009). *El aprendizaje creativo*. Graó.
- Álvarez García, M. C. (2011). Propuesta didáctica para un niño con síndrome de Down, mediante su inclusión en un centro de enseñanza no reglada. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 52 ,89-99.
- American Psychological Association. (2010). *APA. Diccionario conciso de Psicología. El Manual Moderno*.
- Ames, C. (1992). *Achievement goals and the classroom motivational climate*. In Schunk y Meece: *Student perceptions in the classroom* (pp.327-348). Hillsdale.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Angulo, M. (1997). La Música en las Mutaciones Culturales: Punto de Encuentro entre lo Didáctico y lo Artístico. *Actas del I Encuentro Latino-Americano de Educação Musical*, 1, 66-70.

- Anshel, A. y Kipper, D. (1988). The influence of group singing on trust and cooperation. *Journal of Music Therapy*, 25, 145-155.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus* 13(24), 76-92.
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. McGraw-Hill.
- Arévalo, A. (2010). La motivación en la realidad actual de la educación musical. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 29, 1-14.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Labor.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En M. Diaz, y A. Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-61). Graó
- Aróstegui, J. L. e Ibarretxe, G. (2016). Intercultural education and music teacher education: Cosmopolitan learning through popular music. En P. Burnard, E. Mackinlay y K. Powell (Eds.), *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*. (pp. 70-80) Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315693699>
- Aróstegui, J. L. (2000). La expresión instrumental en la educación primaria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 97, 13-17.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29.
- Arriaga, C. (2006). *La motivación en el área de educación musical en sexto curso de Educación Primaria*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://bit.ly/3CTCluo>
- Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2014). Is the perception of music related to musical motivation in school? *Music Education Research*, 16(4), 375-96.
- Arriaga, C., De Alba, B. y Cabedo, A. (2019). La importancia de la colaboración entre profesorado de música de diferentes entornos: Un estudio de caso en el ámbito formal y no formal. *Revista Música Hodie*, 19.
<https://doi.org/10.5216/mh.v19.51402>
- Arriaga, C., Riaño, M. E., Cabedo, A. y Berbel, N. (2017). Songs are taught, songs are learnt: musical preferences in early childhood. *Music Education Research*, 19(3), 309-326.
- Ascherleben, K. (1980). *La motivación en la escuela y sus problemas*. Marova

- Asmus, E. P. (1985). Sixth grader's motivation: their views of success and failure in music. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 85, 1-13
- Asmus, E. P. (1986). Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by attribution theory. Empirical testing of an affective learning paradigm. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 86, 71-85.
- Asmus, E. P. (1987). The effect of grade level and motivation level on high school student's beliefs of the causes for their success in music. En IEEE Computer Society Press, U.S. (Ed.), *The proceedings of the 1987 Southeastern music education symposium* (pp. 31-39). University of Georgia.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo XXI
- Austin, J. R. (1990). Competition: Is Music Education the Loser? *Music Educators Journal*, 76(6), 21-25.
- Austin, J. R. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31.
- Austin, J. R., Renwick, J. y McPherson, G. E. (2006). Developing Motivation. En G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (pp. 213-238). Oxford University Press. [https://doi:10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0011](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0011).
- Austin, J. R. y Vispoel, W. P. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative effects as strategy attribution. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 1-23.
- Ávila-Baray H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Juan Carlos Martínez Coll.
- Baker, D. y Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a "case-control" experiment. *Research studies in music Education*, 35(2), 141-159.
- Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. [https://doi: 10.1080/1461380042000281749](https://doi.org/10.1080/1461380042000281749)
- Barret, M. S. (2009). Sounding lives in and through music a narrative inquiry of the "everyday" musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134.

- Barrios, M. P. (1999). La formación del profesorado universitario de música didáctica de la expresión musical: características y problemática. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 605-609.
- Barrios, M. P., Sánchez, J., Dios, F., Rodilla, F., y Guerra, R. (2000). Reflexiones sobre el aprendizaje de la guitarra en la Educación Musical española. Propuesta de actuación. *Revista electrónica de LÉEME*, 5, 1-5.
- Bas, A. (2007). La electroacústica y otras músicas para animarse a trabajar en la escuela: El porqué y para qué de la enseñanza de la música contemporánea en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 40, 45-52.
- Bautista, A. y Fernández, B. (2020). Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente. *Revista electrónica Complutense de investigación en educación musical*, 46, 240-261.
- Bautista, A. y Ortega-Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society y Education*, 7(3), 240–251.
- Bautista, A. y Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17–34.
- Bautista, A., Torrado, J. A., Pozo, J. I. y Pérez-Echeverría, M. P. (2006). Las concepciones de los profesores de conservatorio sobre el aprendizaje y la enseñanza. En M. A. Ortiz y A. Ocaña (Eds.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural* (pp. 159-177). Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Beauvillard, L. (2006). *Un instrumento para cada niño: sepa cómo elegir el más adecuado*. Robinbook.
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 31-39.
- Bell, C. R., y Cresswell, A. (1984). Personality differences among musical instrumentalists. *Psychology of music*, 12(2), 83-93.
- Ben-Tovim, A. y Boyd, D. (1985). *The Right Instrument for Your Child; a Practical guide for Parents and Teachers*. Gollancz.
- Berbel, N. (2012). *La educación musical elemental en las Illes Balears: evaluación de la calidad de las escuelas de música*. [Tesis doctoral, Universidad de les Illes Balears]. UIB repositori. <http://hdl.handle.net/11201/151879>
- Berbel, N. (2014). Las escuelas de música: mirando al pasado, mirando al futuro. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 60, 32-41.

- Berbel, N. y Díaz, M- (2014). Educación formal y no formal: un punto de encuentro en la educación musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bermell, M. A., y Alonso, V. (2006). Las agrupaciones musicales como reforzadores del rendimiento musical. *Revista Música y Educación*, 66, 33-49.
- Bernabé Villodre, M. M. (2012). Cómo organizar el proceso de enseñanza musical de forma intercultural: propuestas para trabajar interculturalmente en el área de primaria. *Dedica. Revista de educación y humanidades*, 2, 235-248.
- Bernabé Villodre, M. M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 87-97.
- Bernabé Villodre, M. M. y Torres, M. (2017). ¿Qué formación didáctica recibe el futuro profesorado de clarinete en el grado superior? Reflexiones y propuesta curricular. *Arbor*, 193(783), a373. <https://doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1004>
- Bernal, J y Calvo, M. (2000). *Didáctica de la música: la expresión musical en la educación infantil*. Aljibe.
- Bernal, J. (2000). Mesa redonda: La investigación como proyecto de futuro. Implicaciones de la Música en el currículum de Educación Infantil. *Revista electrónica de LÉEME*, (5), 29-34.
- Bernstein, L. (2002). *El maestro invita a un concierto*. Siruela.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*. Academic Press.
- Borro, F. (2008). Música para todos. En G. Sánchez (Dir.), *La música como medio de integración y trabajo solidario* (pp. 207-217). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bossuat, C. (2007). Shimichi Suzuki. En M. Diaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 79-86). Graó.
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el Nuevo milenio*. Morata
- Bradley, D. (2015). The Dynamics of Multiculturalism in Music Matters: A Philosophy of Music Education. *ACT Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(3), 10–36.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000) *How people learn: brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

- Bruner, J. S. (1998). The role of dialogue in language acquisition. *The Child's Concept of Language*, 2(3), 241–256.
- Bruner, J. S. (1988). *Selección de textos por Jesús Palacios. Desarrollo cognitivo y educación*. Morata
- Burnard, P. y Murphy, R. (2017) *Enseñar música de forma creativa*. Morata.
- Burnett, P. C. (1999). Children's self-talk and academic self-concepts. *Educational Psychology in Practice*, 15(3), 195–200.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Mensajero.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215.
- Burwell, K., Carey, G. y Bennett, D. (2019). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 372-394. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/65151>
- Burwell, K., Pickup, D. y Young, V. (2003). Areas of study and teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155.
- Cabedo-Mas, A. y Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 9, 145-160.
- Cain, T. (2013). Investigación–acción en educación Musical. En M. Díaz y A. Giráldez (Cords.). *Investigación Cualitativa en Educación Musical*. (pp. 57-75) Graó.
- Calderón-Garrido, D. (2013). Ocio y música para jóvenes: Una educación creativa. En J. Gustems (Ed.). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos* (pp. 101-110). DINSIC, Publicacions Musicals.
- Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124–139. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2018). El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación de estudiantes de enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio de caso múltiple. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6, 43-51.
- Campayo, E. A., y Cabedo, A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y la mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. *Psychology, Society and education*. 10(1), 15–36. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1767>

- Campbell, D. G. (1998). *El efecto Mozart. Experimentar el poder transformador de la música*. Urano.
- Campbell, P. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 42-52.
- Campbell, P. (2001). Heritage: The survival of cultural traditions in a changing world. *International Journal of Music Education*, 37, 59-63.
- Cannava, E. S. (1990). Matching students and instruments. *Instrumentalist*, 44(6), 50-54.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de pedagogía*, 290, 90-94.
- Carbonero, D., Ray, E., Caparro, N. y Gimeno, C. (2016). *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Universidad de La Rioja.
- Carr., W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Díada Editora.
- Carrillo C., Viladot, L. y Pérez Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista electrónica Complutense de investigación en educación musical*, 14, 61-74. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>
- Carrillo-García, M. E. y López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos educativos*, 17, 79-89.
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista internacional de educación musical*, 3, 11-21.
- Carrillo, C. y Villar, M. (2009). El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en primero de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LÉEME*, (23), 15-28. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9780/9213>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24(3), 319-335. <https://doi.org/10.1174/113564012802845668>
- Carrillo, C. y Villar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista electrónica de LÉEME*, (33), 1-26. <http://hdl.handle.net/10550/63782>
- Casals, A., Carrillo, C. y González-Martín, C. (2017). La música también cuenta: Combinando matemáticas y música en el aula. *Revista electrónica de LÉEME* (34), 1-17. <http://hdl.handle.net/10550/63777>

- Casas, A. y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49-62. <https://doi.org/10.1174/113564008783781503>
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista brasileira de educaçao*, (20), 48-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502004>
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Castillo, R., Sostegno, R. y López Aróstegui, R. (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.
- Chao, R., Mato, M. D. y López, A. M. (2015). ¿Se trabajan de forma interdisciplinar música y matemáticas en educación infantil? *Educação e Pesquisa*, 41(4), 1009-1022.
- Cid, M. J. (2012). Los Conservatorios Superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista electrónica de LÉEME*, (29), 01-22. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cid12.pdf>
- Ciepluch, G. M. (1988). *Sightreading achievement in instrumental music performance, learning gifts and academic achievement: A correlation study*. Universidad de Winsconsin
- Cobo, A. (2014.). La gestión de las emociones en el aula: ¿técnica o arte? Un puente emocional necesario. *Aula de Secundaria*, 8, 25-28.
- Cogdill, S. H. (2015). Applying research in motivation and learning to music education: What the experts say. *Applications of Research in Music Education*, 33(2), 49-57.
- Cohen, L. y Manión, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Coll., C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 157- 186). Alianza.
- Coll. C. y Colomina., R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp.335-354). Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59(60), 189-232.

- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y A. Melero (Coords.). *La interacción social en contextos educativos*. (pp. 193-526). Siglo XXI.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Comenio, J. A. (1988) *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Conde, J. L, Martín, C. y Viciano, V. (1999). *Las canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Inde Publicaciones
- Cornejo, P. y Jaramillo, S. (2007). ¿Innovar desde la tradición o la tradición de innovar? *Eufonía. Didáctica de la música*, 70, 38-43.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32.
- Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), 387.
- Creech, A. y Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose and potential. En G. McPherson y G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, 1 (pp. 694-791). Oxford University Press.
- Creech, A. y Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school- aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista electrónica de LÉEME*, (21), 01-16.
- Cremades, R. y Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y Educación*, 72, 35-46.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. y Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En Tashakkoei y Teddlie (Eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). SAGO publications.
- Cribb, C., y Gregory, A. H. (1999). Stereotypes and personalities of musicians. *The Journal of Psychology*, 133(1), 104-114.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología sudamericana*, 23, 43-61.

- Cutietta, R. A. y McAllister, P. A. (1997). Student personality and instrumental participation, continuation, and choice. *Journal of Research in Music Education*, 45, 282-294.
- Cyrs, T. E. (1994). *Essentials Skills for College Teaching. An Instructional Systems Approach*. New Mexico State University Center.
- Dalia Cirujeda, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico ó tienes uno cerca*. Mundimúsica.
- Davidson, J. W., Pitts, S. E. y Salgado-Correia, J. (2001). Reconciling technical and expressive elements in musical instrument teaching: working with children. *Journal of Aesthetic Education*, 35(3), 51-62.
- Davidson, J. W., Howe, M., Moore, D. G. y Sloboda, J. (1996). The role of parental influences in the development of musical ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412.
- Davidson, L. y Scrip, L. (1991). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En D. J. Hargreaves (Ed.) *Infancia y educación artística* (pp. 81-111). Morata.
- De Aguilera, M. (2004). Tomar la cultura popular en serio. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(2), 147-15.
- De Alba, B. (2015). *Las Escuelas de música del País Vasco. Análisis de una realidad educativa*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea]. ADDI. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17750/9082-379-8-DeAlbaTH INet.pdf?sequence=1>
- De Bézenac, C. y Swindells, R. (2009). No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning. *International Journal of Education and the Arts*, 10(16), 1-33.
- De Haro, R. (2009). Educación intercultural: posibilidades y dificultades para desarrollar una escuela para todos. En A. García (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 219-243). Universidad de Murcia.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la Orientación de Meta. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 35-61.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.

- De Moya, M.V., Bravo, R., y García, F.J. (2010). De las academias de las bandas a las escuelas de música. *Música y educación: revista internacional de pedagogía musical*, 23(82), 16-23.
- De Vries, P. (2012). Intergenerational music making: A phenomenological study of three older australians making music with children. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 339-356.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022429411423581>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. PlenumvPress
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En Diaz, M. y Giráldez, A. (Eds.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 23-32). Graó
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi.
- Delalande, F. (2013). Las conductas musicales. *Las conductas musicales*, 1-264.
- Delgado, M. A. (1996). Aplicaciones a los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de Educación Física Escolar* (pp. 73-86). Universidad de Granada.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, I. A. Al Mufti y Z. Nanzhao (Eds.), *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). UNESCO.
- Delors, J. (2007). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Delzell, J. K., y Leppla, D. A. (1992). Gender association of musical instruments and preferences of fourth-grade students for selected instruments. *Journal of research in music education*, 40(2), 93-103.
- Dewey, J. (1985) Democracy and education. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works* (pp. 1899–1924). Southern Illinois University Press.
- Díaz Alcaraz, F. (2000). Evaluación del grado de aplicación de la LOGSE. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 143-162. <http://bit.ly/3kseeg9>
- Díaz Gómez, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Graó.
- Díaz, M. (2002). *La música en la educación primaria y en las Escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. [Tesis doctoral. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/12201>

- Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*.
- Díaz, M. (2014). Enseñar Música en el siglo XXI. En Giráldez, A. (Ed.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 13-30). Síntesis.
- Díaz, M. (2014). El lugar de la música en el currículo escolar. En A. Giráldez, (Ed.) *Didáctica de la música en primaria* (pp. 31-38). Síntesis.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1).
<http://hdl.handle.net/10810/48221>
- Díaz-Aguado, M. J. (1985). *Estilos de enseñanza*. Psicología Educacional. UNED.
- Díaz, M. y Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (27), 107-122.
- Díaz, M. y Giraldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Graó.
- Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(2)
- Díaz, M. y Llorente, J. (2007). ¿Contribuye la Escuela de Música al desarrollo de competencias clave? *Eufonía. Didáctica de la música*, 41, 58-70.
- Díaz, M. y Riaño, M.E. (2010). *Fundamentos musicales y didácticos en Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Dick, H. J. (2006). *The relationship between instrumental music achievement and causal attributions for success and failure* [Tesis doctoral. Universidad de Minnesota]. ProQuest. <https://bit.ly/3CYbUUs>
- Dillon, S. (2001). *The student as maker: An examination of the meaning of music to students in a school and the ways in which we give access to meaningful music education* [Tesis doctoral no publicada]. La Trobe University.
- Dillon, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. *Revista electrónica Complutense de investigación en educación musical*, 2(3), 1-10.
- Doménech, F. (2005). Recursos de afrontamiento, autoeficacia y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 471-483.
- Downie, R. S., Loufoot, E. M. y Telfer, E. (1974). *Education and personal relationships*. Methuen y Co Ltd.

- Ducorneau, G. (1988). *Musicoterapia*. Edaf.
- Duke, R. A., Simmons, A. L. y Davis Cash, C. (2009). It's not how much; it's how. CharacterisTIC of practice behaviour and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310-321. <https://doi.org/10.1177/0022429408328851>
- Duque, J. y Jorquera, M. C. (2013). Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. En *International Conference Re-conceptualizing the Professional Identity of European Teacher: Sharing Experiences* (pp. 243–256). CopiarTE.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. Sage.
- Eguren, I. (2011). La Escuela de Música de Hernani. 1985-2010. En I. Eguren y J. Goikoetxea (Eds.), *“Hernani” Musika Eskola Publikoa 1985-2010* (pp. 75-130). Musika Eskola Publikoa-Hernaniko Udala.
- Elliot, D. J. y Silverman, M. (2017). On the “Truthiness” of Remixing the Classroom: A Replay to Randall Allsup. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(1), 124-167. <https://bit.ly/3IXv6oY>
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Oxford University Press.
- Elliott, D. y Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1983). Achievement motivation. *Handbook of child psychology: social and personality development*. New York: Wiley, 643-691.
- Elliott, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elorriaga, A. (2011). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *Revista electrónica de LÉEME*, (28), 01-41. <https://ojs3.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9825/9249>
- Ernst, A. (1991). *Lehren und lernen im instrumetalunterricht*. Schott.
- Ertmer, P y Newby, T. (2008). Behaviorism, Cognitivism, Constructivis: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escaño, J. y Gil., M. (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Horsori.

- Escaño, J. y Gil, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Aula de innovación educativa*, 101, 6-12.
- Escaño, J. y Gil, M. (2008). *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo*. Horsori.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía. Los compositores van al aula. En M. Díaz y A. Giraldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 95-112). Graó.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83.
<https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Evans, P., McPherson, G. E. y Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619.
- Fabregat Deusdad, A. y Reig Delhom, D. (1992). El sujeto como sistema cognitivo, procesador de información y constructor de significados. En P. Aznar MiNour. (Ed.), *Constructivismo y educación* (pp. 51-76). Tirant lo blanch.
- Faulkner, R., Davidson, J. W. y McPherson, G. E. (2010). The value of data mining in music education research and some findings from its application to a study of instrumental learning during childhood. *International Journal of Music Education*, 28, 212-230.
- Federico, G. (2008). Musicoterapia prenatal, un preludio de la vida. *Música y Educación*, 44, 7-18.
- Felder, R. M. y Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, 970, 34-53.
- Fernández, A. y Jorquera, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista electrónica Complutense de investigación en educación musical*, 14(98), 95-107. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Fernández, B. y Escoda, F. (2015). La Psicología de la Música y el Miedo Escénico en los Conservatorios: Una Realidad en la Sombra. En *II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música* (pp. 34-49). <https://bit.ly/3iNHtcF>
- Fernández-Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. En M. Diaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 43-53). Graó.
- Ferrari, F. y Spaccazocchi, M. (1985). *Guida all'esame di educazione musical*. La Scuola
- Figueras, P. (1999). La funció social de l'escola de música: El paper dels municipis. En *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música. Llibre d'actes del Congrés Barcelona, 1997* (pp. 420-425). DINSIC Publicacions Musicals.

- Fink-Jensen, K. (2007). Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 53-68.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music Education*, 23(2), 135-145.
- Fortney, P. J., Boyle, J. D. y De Carbo, N. J. (1993). A study of middle school band students' instrumental choices. *Journal of Research in Music Education*, 41, 28-39.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Frega, A. L. (1996). La construcción del conocimiento musical. En F. Bacaicoa (Ed.), *La construcción de conocimientos* (pp. 117-127). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Frega, A. L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicales. *Revista electrónica de LÉEME*, (1), 1-8.
- Fröebel, F. (1913). *La Educación del hombre*. Madrid.
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música. Perspectivas para la práctica*. Graó.
- Frommelt, J. (1998). Las escuelas de música en Europa. Scherzo. *Revista de Música*, 125, 117-120.
- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza.
- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Universidad de Valencia.
- Fux, M. (1979). *Danza, experiencia de vida*. Paidós.
- Caravaca, M., Gómez Santos, E., Sempere Comas, N., Esparza, M. y Domingo, J. A. (2002). *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios*. Diputación de Barcelona.
- Gan, L. (1988). The Rhythm of Language: Fostering Oral and Listening Skills in Singapore Pre-School Children through an Integrated Music and Language Arts Program. *Early Child Development and Care*, 144, 39-45.
- García, M. E. (2008). La imagen en la investigación social. En Pàramo, P. (Comps.), *La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de información* (pp. 213-228). Universidad Piloto de Colombia.

- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Revista Temas para la Educación*, 11, 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>
- Gardiner, M., Fox, A., Knowles, F. y Jeffrey, D. (1996). Learning improved by Arts Training. *Nature*, 381(6580), 284-284.
- Gardner, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Garretson, R. (1980). *La música en la educación infantil*. Diana
- Garzón, C. y Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere*, 5(3).
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and voice teachers. *Psychology of Music*, 36, 215-245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- Gerver, R. (2010). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. SM.
- Ghazali, G. M. (2005). In the minds of children: Understanding motivation to learn music. En *National Music Education Conference at Universiti Pendidikan Sultan Idris Tanjung Malim* (pp. 1-14). <https://bit.ly/3ZJQbJC>
- Gijón, J. (2005) La estrategia del “Ratón de Troya”. Una propuesta para el trabajo colaborativo entre profesores en ambientes multiculturales. *Profesorado*, 9(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91COL4.pdf>
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Paidós Ibérica.
- Giner-Tarrida, A. (2007). *El tutor y la comunicación*. Wolters-Kluwer.
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de música*, 1, 1-13.
- Giraldez, A. (2000). Guía de recursos: Escuchar el siglo XXI. *Eufonía. Didáctica de la música*, 18, 56-61.

- Giráldez, A. (2007). Contribución de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 41, 49-57.
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula. En M. Díaz y M. E. Riaño (Eds.). *Creatividad en educación musical* (pp. 97-112.). Universidad de Cantabria.
- Glaserfeld, E. (1991). *Radical constructivism in mathemaTIC education*. Kluwer Academic Publishers.
- Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Graó.
- Gluschankof, C. (2008). Music everywhere: Overt and covert, official and unofficial early childhood music education policies and practices in Israel. *Arts education policy review*, 109(3), 37-46.
- Gluschankof, C., y Moreno, J. P. (2017). *La Música en la Educación Infantil: Investigación y Práctica*. Dairea Ediciones.
- Goeghegan, N. y Mitchelmore, M. (1966). Possible Effects of Early Childhood Music on Mathematical Achievement. *Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 57-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406036.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, I. (2002). Criterios de pedagogía. En I. Gómez, E. Roche, L. Santos, P. Sarmiento y N. Sempere (Eds.), *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 81-99). Diputación de Barcelona.
- Gómez-Granell, C. y Coll-Salvador, C. (1994). ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo? *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- González- Fernández, A. (2005). *Motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. Universidad de Navarra.
- González-Peiteado, M. (2012). *Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente* [Tesis doctoral no publicada] Universidad de Vigo.
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XXI*, 17(1), 81-110.
- González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B. (2014). La formación inicial de los profesores de Lengua Extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. *Revista Bordón* 66(4), 69-85.
- Goodkin, D. (1999). ¿Nos hace la música más inteligentes? *Revista de la Asociación Orff*, 1, 1-3.

- Goodner, C. (2017). *Beyond the music lesson. Habits of successful Suzuki Families*. Oregón.
- Gordon, E. y Burch. N. (1998). El contexto escolar en la adolescencia. Disponible en [http:// www. Edured.ec](http://www.edured.ec). (fecha de consulta abril de 2008)
- Gordon, E. (1989). Audiation, Music learning Theory, Music aptitude, and creativity. *Suncoast Music Education Forum on creativity*, 75-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380341.pdf>.
- Graham, B. J. (2005). *Relationships among instrument choice, instrument transfer, subject sex, and gender-stereotypes in instrumental music* [Tesis doctoral. Indiana University]. ProQuest. <http://search.proquest.com/docview/304986623?accountid=14542>
- Grant, H. y Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Gravini, M., Cabrera, E., Ávila, V. y Vargas, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3, 124-140.
- Green, L. (2002) *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Routledge.
- Green, L. (2006) Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: Current research in the classroom, *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: Defensa de la recuperación de la autonomía. En: D.K. Lines (Comp), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 103-121). Morata.
- Greenberg, M. (1970). Musical achievement and the self-concept. *Journal of research in music education*, 18, 57-64.
- Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 99-101. <https://doi.org/10.1177/0255761405052400>
- Güngören, S. y Sungur S. (2009). The Effect of Grade Level on Elementary School Students’ Motivational Beliefs in Science. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 16(3), 495-506. <https://doi:10.18848/1447-9494/CGP/v16i03/46200>

- Gustems, J. y Calderón, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes Escénicas*, 11(2), 253-273.
- Gutiérrez de la Concepción, M. L. (2017). *El blog como herramienta educativa para educación secundaria. Su uso en la materia de música*. [Tesis doctoral. Universidad Carlos III]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129738>
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje* 35(1), 61-72. <http://dx.doi.org/10.1174/021037012798977421>
- Guzmán, M. D. (2009). Interculturalidad en el aula. *Revista Enfoques Educativos*, 55-66.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Heinemann.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., y Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, 20(4), 528-550.
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M. y McQueen, H. (2012). The characteristics of older people who engage in community music making, their reasons for participation and the barriers they face. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(2), 21-43.
- Hamann, D. L., Bourassa, R. y Aderman, M. (1991). Arts experiences and creativity scores of high school students. *Contributions to Music Education*, 18, 36-470.
- Hamann, D. L. y Walker, L.M. (1993). Music Teachers as role models for African American students. *Journal of Research in Music Education*, 41, 303-314.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Tauer, J. y Elliot, A. J. (2002). Predicting success in College: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Psicología y desarrollo musical*. Graó.

- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Hauser, A. (1982). *Historia social de la Literatura y del Arte*. Guadarrama.
- Hemsey de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la Educación Musical en la actualidad. *Revista electrónica de LÉEME*, (16), 33-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325931>
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación*, 24, 17-24.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). *Puentes hacia la comunicación musical*. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (1997). *Música y Educación hoy*. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Herrán, A. y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitat.
- Herrera, S. (1994). La importancia del movimiento en la Educación Musical. *Aula de innovación educativa*, 24, 17-21.
- Hobbs, C. (1985). A comparison of the music aptitude, scholastic aptitude and academic achievement of young children. *Psychology of Music*, 13, 93-98.
- Hodges D. A. (2006). The musical brain. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp.51-68). Oxford University Press.
- Hormigos, J. y Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista española de sociología*, 4, 259- 270.
- Hoskins, C. (1988). Use of music to increase verbal response and improve expression language abilities of preschool language delayed children. *Journal of Music Therapy*, 25, 73-84.
- Howe, M. J. y Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British journal of music education*, 8(1), 39-52.
- Hudson, M. L. (2004). *Relationships among personality types, timbre preferences and choice of instrument by beginning band students in selected schools in southern Mississippi* [Tesis doctoral. The University of Southern Mississippi]. ProQuest.
<https://bit.ly/3Hele94>

- Huertas, J. A. (1999). Cultura del profesor y modos de motivar: A la búsqueda de una gramática de los motivos. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 59-72). Santillana
- Hultberg, C. (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning approaches to music notation in western tonal music*. [Tesis doctoral. Malmö Academy of Music]. Lund University.
- Hultberg, C. (2002). Approaches to Music Notation: the printed store as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, 4(2), 185-197.
- Humpal, M. (1991). The effects of an integrated early childhood music program on social interaction among children with handicaps and their typical peers. *Journal of Music Therapy*, 28, 161-177.
- Hurme, T. y Järvelä, S. (2005). Students' activity in computer supported collaborative problem solving in mathemaTIC. *International Journal of Computers for mathematical learning*, 10, 49-73.
- Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D. y Kokas, K. (1975). Non-musical effects of the Kodaly Music Curriculum in Primary grade children. *Journal of learning Disabilities*, 3, 167-174.
- Ibarretxe Txakartegi, G. y Díaz Gómez, M. (2008). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International Journal of Music Education*, 26(4), 339-351.
- Ibeas, M. (2016). *Enseñanza aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales* [Tesis doctoral. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea]. ADDI.
<http://hdl.handle.net/10810/18219>
- Jaramillo, J. (2008). The music educator's professional knowledge. *Music Education Research*, 10(3), 347-359. <https://doi.org/10.1080/14613800802280084>
- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. En S. Volet y S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications* (pp. 3-14). Pergamon Elsevier.
- Järvelä, S., Volet, S. y Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the Cognitive-Situative Divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27.
- Jarvenoja, H. y Järvelä, S. (2005). How the students explain their social, emotional and motivational experiences during their learning processes. *Learning and instruction*, 15, 465-480.

- Johansson, K. G. (2002). *Can you hear what they are playing? A study of strategies among ear players in rock music* [Tesis doctoral. Pitea Musikhögskoloan i pitea, Lulea Universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-17467>
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17, 67-77.
- Jorquera, M. C. (2002): Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica. *Revista electrónica de LÉEME*, 2(10), 1-18.
<https://ojs3.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9734/9170>
- Jorquera, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista electrónica de LÉEME*, (9), 1-9.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16304/file_1.pdf?sequence=1
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LÉEME*, (14), 1-55.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16315/file_1.pdf?sequence=1
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*, 64(214), 52-74.
- Jorquera, M. C. (2013). Libros de texto como textos visibles: un estudio piloto. En C. Poblete Lagos, A. Albornoz Álvarez y C. Díaz Rojas (Eds.), *9ª Conferencia Latinoamericana y 2ª Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, ISME (2013)* (pp. 610–620). <https://bit.ly/3ZLWxrN>
- Kalmar, M. (1982). The effects of music education based on Kodaly's directives in nursery school children from Psychologist's point of view. *Psychology of Music, special number*, 63-68.
- Kanellopoulos, P. A. (2007). Children's early reflections on improvised music-making as the wellspring of music-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 119-141.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kaplan, A. y Middleton, M. (2002). Should childhood be a journey of a race? *Journal of Educational Psychology*, 94, 646-648.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá del modularidad*. En J. C. Gómez Crespo (Ed.), *El desarrollo tomado en serio* (pp. 17-49.) Alianza.
- Kavale, S. (2019). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kelley, L. L. (1981). *A combined experimental and descriptive study of the effect of music on reading and language*. Universidad de Pensilvania.

- Kemp, A. M. y Mills, J. (2002). Musical Potencial. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 3-16). Oxford University Press. Klinedinst.
- Kemp, A. (1993). La microtecnología en la Educación Musical: Posibilidades y consecuencias para el currículo. En V. Hemsy de Gainza (Ed.) *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 121-126). Guadalupe.
- Kennedy, W. G. (1984). Positive Feed-Bach: A Motivation Game. *Music Educators Journal*, 70(8), 48-49.
- Kenny, J. B. y Gellrich, M. (2002). Improvisation in Parcutt, Richard and Mcpherson, Gary (ed). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. University Press.
- Kergomard, P. (1906). *La Educación Maternal en la Escuela*. Madrid.
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M., Brown, C. A., Lee, C. T., Cowperthwaite, B., Stutzman, S. S., Swansburga, M. L., Leec, K., Xied, X., Huangd, H., Yed, H.-H., Zhangy K. y Wang, Z. (2009). Fetal sensitivity to properties of maternal speech and language. *Infant Behavior and Development*, 32(1), 59-71.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.10.002>
- Kivy, P. (1991). Music and the Liberal Education. *Journal of Aesthetic Education*, 3, 79-93.
- Kleine, P. F. (1982). Teaching Styles. En H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1927-1933.). Macmillan and Free Press.
- Koopman, C., Smith, N., De Vugt, A., Deneer, P. y Den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, 9(3), 373-397.
<http://dx.doi.org/10.1080/14613800701587738>
- 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.
- Kvet, E. J. y Watkins, R. C. (1993). Success attributes in teaching music as perceived by elementary education majors. *Journal of Research in Music Education*, 41, 70-80.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- Lacárcel J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Visor.
- Lacárcel Moreno, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Antonio Machado Libros.
- Lamar, H. B. (1989). *An examination of the congruency of music aptitude scores and mathemATIC and reading achievement scores of elementary children* [Tesis doctoral. Universidad del Sur de Mississipi]. ProQuest. <https://bit.ly/3GPT42X>

- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. En R. MacDonald, D. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 41–59). OUP.
- Latorre, A. (1995). *El profesor: estilos de enseñanza de los profesores de la Comunidad Valenciana*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Latorre, A. (2003). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6(1), 45-56. <http://dx.doi.org/10.1080/1461380032000182821>
- Lehmann, P. (1993). Panorama de la Educación Musical en el mundo. En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 13-23). Guadalupe.
- Lennon, M. y Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: Competences, roles and curricula. *Music Education Research*, 14(3), 285–308.
- Leong, S. (1996). *The relationship between music competencies perceived as important for novice teachers and the professional expectations of high school music teachers in Australia*. [Tesis doctoral. University of Western Australia]. University of Western Australia.
- Leung, B. W. y McPherson, G. E. (2011). Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong. *Music Education Research*, 13(1), 69–91. <http://doi.org/10.1080/14613808.2011.553278>
- Lillemyr, O. F. (11-15 de abril de 1983). *Achievement motivation as a factor in self-perceptions* [Discurso principal]. Congreso Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Montreal, Canadá.
- Lin, R. (2001). La comunicación entre professeur et élève dans la leçon de musique. *Revue Musicale Suisse*, 6(9).
- Lines, D. L. (2009). La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. En D.K. Lines (Comp). *La educación musical para el nuevo milenio*. (pp. 91-101). Morata.
- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Gedisa
- Llongueras, J. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Labor.
- Llorente, J. (2006). Las escuelas de música, osadía o desafío. *Eufonía. Didáctica de la música*, 37, 95-104.

- López, F. (2016). La Teoría de Metas de Logro como factor de motivación. Un análisis en las clases instrumentales de conservatorio. *Revista electrónica de LÉEME*, (37), 35-50. <http://hdl.handle.net/10550/63758>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, Año XXXVII* (22), 41-60. <http://hdl.handle.net/10578/9053>
- López, L. (2015). Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios de música. [Tesis Doctoral. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://bit.ly/3wb7zJA>
- López, S. (2007). Carl Orff. En M. Díaz y A. Giráldez (Ed.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 71-77). Graó.
- Lovelace, M. (1995). *Educación Multicultural*. Escuela Española.
- Lowe, A. S. (1998). L'enseignement de la musique et de la langue seconde: pistes d'intégration et conséquences sur les apprentissages. *Canadian Modern Language Review*, 54, 218-238.
- MacIntyre, P. y Potter, G. (2015). Music motivation and the effect of writing music: A comparison of pianists and guitarists. *Psychology of Music*, 42(3) 403–419.
- Macworth-Young, L. (1990). Pupil centred learning in piano lessons: an evaluated action-research programme focusing on the psychology of the individual. *Psychology of Music*, 18, 73-86. <https://doi.org/10.1177/0305735690181006>
- Madariaga, J.M. (1998). La motivación. En A. Goñi (Coord.), *Psicología de la educación sociopersonal* (pp.73-88). Fundamentos.
- Madariaga, J. M., y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación*, 23(3), 463–476. <https://doi.org/10.1174/113564011797330234>
- Maehr, M. L., Pintrich, P. R., y Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and achievement. In *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 348-372). Oxford University Press.
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En A. Giráldez y L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*, (pp. 57-72). Organización de Estados Iberoamericanos. <https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E130048.pdf#page=58>
- Malbrán, S. y Tafuri, J. (2006). Experiencia musical precoz y sincronía rítmica con el tactus. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 38, 14-38.
- Manchado, M. L. (1997) La orientación educativa en los conservatorios. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (7), 103-112. <http://hdl.handle.net/11162/197530>

- Marchesi, A. y Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Alianza.
- Marchesi, A. (2000). Las emociones y los valores del profesorado. *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, (55), 69-78.
- Marín, C. (2013). *¿Qué aprendo, cómo aprendo? Concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/3WIPvr3>
- Marquez, S. y Méndiz, A. (2017). Heinrich Neuhaus: intuición y método en la enseñanza del piano. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 285-304. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/53915>
- Marsh, J. y Fitch, J. (1970). The effects of singing on the speech articulation of negro disadvantaged children. *Journal of Music Therapy*, 7, 88-94.
- Martenot, J. (1979). *El método Martenot*. Ricordi Americana.
- Martí, E. (1997). El constructivismo y sus sombras. *Anuario de psicología*, 69, 3-18.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Deriva.
- Martínez-Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima del aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://catalogo.rebiun.org/rebiun/record/Rebiun03116696>
- Martínez, A. (1998). No todos somos constructivistas. *Revista de Educación*, 315, 179-198.
- Maze, N. M. (1967). *A study of the correlations between Musicality and Reading*. *Dissertation Abstracts International*, Universidad de Georgia.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. En M. Booth- Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19-37). Sage.
- McPhail, G. J. (2010). Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, 12(1), 33-45.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35.
- McPherson, G. E., y Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. En G. E. Mcpherson (Ed.), *The child as musician* (pp. 331-351). Oxford University Press.

- McPherson, G. E. y McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.
- Medina, S. (1990). *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition*. Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Metcalfe, M. (1987). Towards the condition of music: The emergent aesthetic of music education. En P. Abbs (Ed.), *Living powers: The arts in education* (pp. 97–119). Falmer Press.
- Middleton, M. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Mielgo, A. (2013). La educación musical infantil en una escuela municipal. Una propuesta basada en la autonomía del niño. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 59, 63-70.
- Mills, J. y Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20(1), 5–27. <https://doi.org/10.1017/S0265051702005260>
- Mira, I. y Vera, M. I. (2008). *El método en la enseñanza musical instrumental: Una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. Rivera.
- Miralles, F. y Cima, A. M. (2014). *Los trastornos del desarrollo en la escuela: abordaje biopsicosocial*. CEU.
- Montesino, P. (1968). *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*. Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the preschool Child*. Schott Music.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor alumno en el aula*. PPC.
- Morant, R. (2013). Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro. *Revista electrónica de LÉEME*, 34, 18-35.
- Morón, M. C. (2011). La importancia de la motivación en educación infantil. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12, 1-5. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7914.pdf>
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1994). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Hispano Europea.
- Mota, F. (1998). *Apuntes de técnicas de motivación en educación*. Guadalajara.

- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 33-42). Graó.
- Muñoz, V. (2015). *mTemas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 33. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd12976.pdf>
- Murphy, P. K. y Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Murray, P. y Wilson, P. (2004). *Music and the Muses. The culture of 'Mousiké' in the Classical Athenian City*. Oxford University Press.
- Neyer F. J. y Asendorpf J. B. (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1190-1204.
- Nicholson, D. L. (1972). *Music as an aids to learning*. [Tesis doctoral. Universidad de Nueva York]. Universidad de Nueva York.
- Noddings, N. (1990) Constructivism in MathemaTIC Education. En R. B. Davis, C. A. Maher y N. Noddings (Eds.), *Constructivist Views on the Teaching and Learning of MatheniaTIC* (pp 7-18). National Council of Teachers of MathemaTIC (NCTM).
- Olafson, L. y Shraw, G. (2006) Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research* 45(1), 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.005>
- Olanoff, M. y Kirschner, L. (1969). *Musical ability utilization program: Final report*. Bureau of Educational Research.
- O'Neill, S. A., y Boultona, M. J. (1996). Boys' and girls' preferences for musical instruments: A function of gender?. *Psychology of music*, 24(2), 171-183.
- O'Neill, S. A. y McPherson, G. E. (2002). Motivation. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 31-46). Oxford University Press.
- Oriol, N. (2020) La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LÉEME*, (16), 1-33. <https://ojs.uv.es/index.php/leeme/article/view/9756>
- Oriola, S. (2017). *Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña* [Tesis doctoral. Universitat de Lleida]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10803/405944>
- Oriola, S., Gustems, J. y Filella, G. (2018). Las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes. *Revista electrónica de LÉEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 15, 153-173.

- Otis, N., Grouzet, F. y Pelletier, L. (2005). Latent Motivational Change in Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Oya-Cárdenas, L. y Herrera-Torres, L. (2013). Factores determinantes de la elección del instrumento musical. Una revisión de la literatura. *Dedica Revista de Educación y humanidades*, 4, 269-287.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116–125.
- Palacios de Sans, M. A. (1998). La didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. *Revista electrónica de LÉEME*, (2), 36-42.
- Palacios, J. I. (2005). La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 123-158.
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 1-29.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2005). Aportes para la comprensión de la motivación en contexto. *Revista de Educación Superior*, 34(1), 33-51
- Papert, S. (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Parkinson, T. (2016). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education*, 34(3), 352–368. <https://doi.org/10.1177/0255761414563196>
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música infantil*. Pearson.
- Paynter, J. (1991). *Oír, aquí y ahora*. Ricordi.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301.
- Pérez-Aldeguer, S., y Leganés E. N. L. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143.
- Pérez-Gutiérrez, M. (1993). Los conservatorios españoles: Historia, reglamentaciones, planes de estudio, centros, profesorado y alumnado. *Música y educación*, 15, 17-48.

- Pérez-Tapias, J. A. (2013). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 149-161). Morata.
- Perkins, D. N. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46(1), 22-32.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Graó.
- Persson, R. S (1994). Control before shape. On mastering the clarinet: A case study on commonsense teaching. *British Journal of Music Education*, 11, 223–23.
- Persson, R. S. (1995). Psychosocial stressors among student musicians: A naturalistic study of the teacher–student relationship. *International Journal of Arts Medicine*, 4(2), 7–13.
- Pestalozzi, J. H. (1987). *Cartas sobre educación infantil*. Tecnos.
- Philpot, C. y Plumeridge, C. *Issues in Music Teaching*. Routedge.
- Piaget, J. (1985). *Psicología y Epistemología*. Planeta-Agostini.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Morata.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Piatti, M. (1999). Formazione dei docenti: riflessioni e proposte. En Casa Ricordi. BMG Ricordi (Ed). *L'esperienza musicale fra oralità e scrittura. Musica Domani* (p. 11-15). Ricordi. <https://bit.ly/3QLB3HG>
- Pino, M. (2011). Reflexiones sobre música y neurociencia. *Revista Medicina y Humanidades*, 3, 42-50.
- Pintrich, P. (2000). Multiples goals, Multiples Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En W. Shnotz, S. Voniadu y M. Carretero (Comps.) *Cambio conceptual y educación* (pp. 145-152). Aique
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson.

- Pitts, S. (2004). Lessons in learning: Learning, teaching, and motivation at music summer school. *Music Education Research*, 6(1), 81–95.
<http://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1s1p127>
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso retórico y construcción social*. Paidós.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendizajes y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.
- Pozo, J. I., Gómez, M. A., Sanz, A. y Limón-Duque, M. (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de pedagogía*, (188), 12-14.
- 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. <https://doi.org/10.1174/113564008783781495>
- Pozo, J. I., Schauer, N., Mateos, M. y Pérez-Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Pozo, J. L., Pérez-Echeverría, M. P., Torrado, J. A. y López-Íñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*. Morata.
- Preiss, H. (1995). The EMU preparing the way forward to a united Europe. En J. Frommelt, H. Preiss, R. Gutzeit y L. Vogt (Eds.), *Music schools in Europe* (pp.14-23). Mainz: Schott Musik International.
- Prendes-Espinoza, M. P y Martínez Sánchez, F. (2008). *La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio*. Universidad de Murcia. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/paz1.pdf>
- Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: como despertar el deseo de aprender*. Narcea.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. y Ky, K. (1995). Listening to Mozart enhances spatialtemporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.
- Regelski, T. (2009). La música y la Educación musical: teoría y práctica para marcar una diferencia. En D. K. Lines (Comp). *La educación musical para el nuevo milenio*. (pp. 21-47). Morata.
- Reid, A. (2001). Variations in the ways that instrumental and vocal students experience learning music. *Music Education Research*, 3, 25-40.

- Renwick, J. M. y McPherson, G. E. (2009). Multiple motives: Profiles of Young Australians' reasons for musical engagement. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 469-474). European Association of Conservatoires (AEC).
- Rey, J.M., Hidalgo, E. y Espinosa, C. (1989). La motivación en la Escuela: cuestionarios para su análisis. Málaga: Ágora.
- Rife, N. A., Shnek, Z. M., Lauby, J. L., y Lapidus, L. B. (2001). Children's satisfaction with private music lessons. *Journal of Research in Music Education*, 49(1), 21-32.
- Rifkin, J. (2000). *La Era del Acceso*. Paidós Ibérica.
- Risteski, I. B. (2006). Una filosofía nueva de guitarra. *Discusiones filosóficas*, 7(10), 215-227.
- Robinson, T. (2012). Popular musicians and instrumental teachers: the influence of informal learning on teaching strategies. *British Journal of Music Education*, 29, 359-370.
- Robinson, K y Aronica, L. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Random House Mondadori, S. A.
- Robitaille, J. y O'Neill, S. (1981). Why instrumental music in the elementary schools? *Phi, Delta Kappann*, 63, 213-248.
- Roche, E. (2004). LOCE y conservatorios superiores: todos juntos, todos iguales. *Doce notas: revista de información musical*, 42, 9-12.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Moneo, M. y Huertas, J. A. (2000). Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 26, 51-71.
- Rodríguez-Moneo, M., y Rodríguez, C. (2000). La construcción del conocimiento y la motivación por aprender. *Psicología Educativa*, 6, 129-149.
- Rohlf, E. M., Zhou, Z., Sugarman, E. A., Heim, R. A., Pace, R. G., Knowles, M. R., Silverman, L. M. y Allitto, B. A. (2002). The I148T CFTR allele occurs on multiple haplotypes: a complex allele is associated with cystic fibrosis. *GeneTIC in Medicine*, 4(5), 319-323.
- Rohwer, D. A. y Henry, W. H. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18 - 27.

- Romero Trenas, F. (2009). El aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación. Revista digital para los profesionales de la enseñanza*, (8). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>.
- Ruiz, E. (2011): *Expresión musical en Educación infantil*. Editorial CCS.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª Ed.). Universidad de Deusto.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. En Arriaga, C. (2006). *La motivación en el área de educación musical en sexto curso de educación primaria*. [Tesis doctoral. Universidade do Minho]. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822.1/143>
- Rusinek, G. (2006). La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno. En C. Fuertes (Ed.), *VI Jornades de Música: Nous models d'aprenentatge musical*, (pp. 27-36). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sandene, B. A. (1997). *An investigation of variables related to student motivation in instrumental music*. University of Michigan.
- Santos, E. (2002). *Guía de las Escuelas Municipales de Música*. Ministerio de Educación y Formación profesional.
- Sarget, M. A. (2004). La enseñanza musical profesional en el siglo XIX: los conservatorios de Música. *Música y educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, 17(59), 59-114.
- Sarmiento, P. (2002). La organización de la escuela municipal de música. En Gómez, I. (Ed.), *Escuelas municipales de música: criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 37- 67). Diputación de Barcelona.
- Schafer, F. (1998). *Tratado de los objetos sonoros*. Alianza.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of research in music education*, 53(2), 134-147.
- Schippers, H. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Seeman, E. (2008): *Implementation of music activities to increase language skills in the at-risk early childhood population*. [Trabajo de Fin de Máster. University School of Education]. Online Submission.

- Self, G. (1991): *Nuevos sonidos en clase*. Ricordi.
- Sempere, N. (2002). La función de la Escuela de Música. En I. Gómez, E. Roche, L. Santos, P. Sarmiento y N. Sempere (Eds.), *Escuelas municipales de música. Criterios. Capítulo VI. Resultados para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 15-26). Diputació de Barcelona.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Serrallach, L. (1953). *Historia de la Enseñanza Musical*. Ricordi.
- Serrano, J. M. y Pons, R. (2010) El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Shaw, G.L., Graziano, A. y Peterson, M. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21, 139-152.
- Shenan, P. K. (1987). Movement: The Heart of Music. *Music Educators Journal*, 74(3), 25-30.
- Shuler, S. C. (1991). Music, at-risk Students and the missing piece. *Music Educators Journal*, 13, 52-54.
- Silvermann, M. (1962). *Ensemble improvisation as a creative technique in the secondary instrumental music program* [Tesis doctoral. Universidad de Stanford]. Universidad de Stanford.
- Simpson, D. (1969). *The effect of selected musical studies on growth in general creative potential*. [Tesis doctoral. Universidad de California del Sur]. ProQuest. <https://bit.ly/3CZ1DHv>
- Sinzel, T. J., Dixon Jr, W. E. y Blades-Zeller, E. (1997). Psychological sex type and preferences for musical instruments in fourth and fifth graders. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 390-401.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford University Press.
- 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.
- Small, C. (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 4, 1-8.
- Sole, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula*, (pp. 7-23). Graó.

- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.) *El constructivismo en el aula*. (pp. 25-45). Graó.
- Soler Gordils, M. P. (2005). *¿Cómo prevenir la violencia a través de la tutoría?* Wolters Kluwer.
- Solmsen, F. (1964). Leisure and play in Aristotle's Ideal State. *Rheinisches Museum für Philologie*, 107(3), 193-220.
- Solomon, E. (1983). The student and the instrument – A matched pair. *The Instrumentalist*, 38(3), 16-20.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*. Ballatin
- Souza Barcelar, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stalhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values-music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education* 36, 35-45.
- Stipek, D. J. (1984). Sex differences in children's attributions for success and failure on math and spelling tests. *Sex roles*, 11(11), 969-981.
- Subirats, A. y Kodaly, Z. (2007). Subject sex, and gender-stereotypes in instrumental music. En M. Diaz y A. Giráldez, (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 63-70). Graó.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Morata.
- Swanwick, K. (1996). Instrumental teaching as music teaching. En G. Spruce (Ed.), *Teaching music* (pp. 233-250). Routledge.
- Swanwick, K. (1996). *Music before the national currículum*. En G. Spruce (Ed.), *Teaching music* (pp. 21-46). Routledge.
- Swanwick, K. (2008). The 'good-enough' music teacher. *British Journal of Music Education*, 25(1), 9-22.
- Swanwick, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En V. H. de Gainza (ed.) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 141-157). Guadalupe.
- Swanwick, K. (2001). Musical Technology and the interpretation of heritage. *International Journal of Music Education*, 37, 32-43.

- Tafari, J. (2013). Investigación y educación musical de 0 a 3 años. *Eufonía: Didáctica de la música*, 59, 20-32.
- Tait, M. J. (1992). Teaching strategies and styles. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 525-534). Schirmer Books.
- Talero, C., Zarruk, J. y Espinosa, A. (2004). Percepción musical y funciones cognitivas: ¿Existe el efecto Mozart? *Revista de neurología*, 39(12), 1167-1173.
- Taylor Gatto, J. (2007). *Historia secreta del sistema educativo (Underground History of American Education)*. Pau Casals. <https://bit.ly/3kl0vHP>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41-50. <https://doi.org/10.2307/3345464>
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26-34. <https://doi.org/10.1177/025576149703000104>
- 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, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-228). Graó.
- Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. [Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid]. Redined. <http://hdl.handle.net/11162/42574>
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48,
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.
- Tortajada y Molina, E. (2002). *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Traver, J. A. (2004). *L'aprenentatge cooperatiu: el valor del diàleg a l'educació*. En *IV Jornades d'intercanvi d'experiències del CEFIRE de Godella*. Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Direcció General d'Ensenyament.

- Tripiana, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 25-32.
- Tripiana, S. (2018). Eficacia de la motivación en la enseñanza de la música instrumental: valoración comparativa y modelos subyacentes inferidos de la bibliografía de didáctica del piano del siglo XX. *Boletín de investigación Educativo-musical. Asociación de docentes de música*, 2(1), 67-90. <https://bit.ly/3QNmyD0>
- Tur Mayans, P. (1983). *La educación musical en su dimensión histórica: Filosofía y Metodología*. Universitat de Barcelona.
- Turk, M. S. de (1988). *The relationship between experience in performing music class and critical thinking about music*. [Tesis doctoral. Universidad de Wisconsin]. ProQuest. <https://bit.ly/3HckjGo>
- Turnipseed, J. P. (1976). *The effect of Participation in structured classical music education. Program on the total development of first grade children*. Universidad de Mississippi.
- Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 165-191.
- Urdan, T. C. y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of educational research*, 65(3), 213-243.
- Urrutia, A. (2012). *La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria. Un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Urruzola, M. V. y Bernaras, E. (2020). Aprendizaje musical y ansiedad escénica en edades tempranas: 8-12 años. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 76-83.
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.
- Valdivia, A. (2015). Perspectivas de aprendizaje formal de la guitarra en la enseñanza obligatoria. *Espacio y tiempo, revista de Ciencias de la Educación, Artes y Humanidades*, 28, 85-101.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariiega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 117-144). Pirámide.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.

- Van der Schyff, D. (2015). Praxial music education and the ontological perspective: An enactivist response to Music Matters 2. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(3), 75-105.
http://act.maydaygroup.org/articles/vanderSchyff14_3.pdf
- Vandespar, E. (1990). *Manual Jacques-Dalcroze: Principios y recomendaciones para la enseñanza de la rítmica*. Institut Joan Llongueres.
- Vela del Campo, J. (2002). *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios*. Diputación de Barcelona.
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Síntesis.
- Vergel, C. (2001). Escuelas de música en Cataluña. *Eufonía. Didáctica de la música*, 22, 47-57.
- Vernia, A.M. (2012). Educación musical para adultos: la responsabilidad de atender a un perfil de alumnado diferente. *Eufonía. Didáctica de la música*, 57, 14-20.
- Vigotsky, L. (1934). *Psicología de la educación para la enseñanza práctica*. CCS.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vigouroux, R. (1996). *La fábrica de lo bello* (1996) Prensa Ibérica.
- Vilar i Monmany, M. (2004). Acerca de la Educación Musical. *Revista electrónica de LÉEME, Lista Europea de Música en la Educación*, 13, 1-6.
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>
- Villena, I, Guillen, A y Vicente, P. (1999). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de pedagogía: Revista de la Facultad de Educación*, (16), 101-122.
<https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285621/207351>
- Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context. *Advanced in Learning and instruction*, 57-82
- Volk, T. M. (1998) *Music, education and multiculturalism. Foundations and principles*. Oxford University Press.
- Walker, R. (1993). Música y Multiculturalismo. En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 89-103). Guadalupe.
- Ward, V. (2004). Good performance, music analysis and instrumental teaching: Towards an understanding of the aims and objectives of instrumental teachers. *Music Education Research*, 6(2), 191–215.
- Warrener, J. J. (1985). Making junior-senior band succeed. *Music Educators Journal*, 72(2), 42-44.

- Weinberg, R. S. y Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology (3rd ed.)*. Human Kinetic.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2014). The Attribution Approach to Emotion and Motivation: History, Hypotheses, Home Runs, Headaches/Heartaches. *Emotion Review*, 6(4), 353–361. <http://doi.org/10.1177/1754073914534502>
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L.; Hennessy, S., Cox, G., O’Neill, S. y Farrell, G. (2004). *Mapping Music Education Research in the UK*. *Psychology of Music*, 32(3), 239-290.
- Weltman, D. y Whiteside, M. (2010). Comparing the Effectiveness of Traditional and Active Learning Methods in Business Statistics: Convergence to the Mean. *Journal of Statistics Education* 18(1). <https://doi.org/10.1080/10691898.2010.11889480>
- West, C. (2013). Motivating music students: A review of the literature. *Update: Applications of research in music education*, 31(2), 11-19. doi.org/10.1177/8755123312473611
- Widad, S. (2013). *Relación docente-discente: gestión de poder y relación humana*. Actas del 4º taller “Ele e interculturalidad”. Centro virtual del Instituto Cervantes de Orán. <https://bit.ly/3QODaug>
- Wigfield, A. y Eccles, J. (1994). Children’s Competence Beliefs, Achievement Values, and General Self-Esteem. Change Across Elementary and Middle School. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107–138.
- Willems, E. (1966). *Educación Musical. Guía Didáctica para el Maestro*. Ricordi Americana.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós Ibérica.
- Willems, E. (1984). *Las bases pedagógicas de la educación musical*. Eudeba.
- Winne, P. H. y Marx, R. W. (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En G. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in education* (pp. 223-257). Academic Press.
- Wolff, K. (1979). The effects of general music education on the academic achievement, perceptual-motor development, creative thinking, and school attendance of first grade children [Tesis doctoral. Universidad de Michigan]. Universidad de Michigan.
- Wood, A. (1973). *The relationship of selected factors to achievement motivation and self-esteem among senior high school band member* [Tesis doctoral. Universidad Estatal de Luisiana]. ProQuest. <https://bit.ly/3ZFFeEd>

- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the PoliTIC of Practice*. Indiana University Press.
- Yarbrough, C. y Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of research in music education*, 37(3), 179-187. <https://doi.org/10.2307/3344668>
- Yeves, M. y Morant, R. (2014). Las Escuelas de Música Valencianas. Un estudio múltiple de casos sobre la formación musical aficionada versus profesional. *Revista Electrónica de Música en la Educación. Leeme*, 34, 18-35
- Young, S. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3-10.
- Young, V., Burwell, K. y Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Nancea.
- Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje de entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 69-102. <http://10.14201/eks201516169102>
- Zaragozá, J. L. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje. *Eufonía. Didáctica de la música*, 265, 85-113.
- Zatorre, R. J. y Halpern, A. R. (2005). Mental concerts: Musical imagery and auditory cortex. *Neuron*, 47, 9-12.
- Zenatti, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux E.A.P.
- Zimmerman, B. y Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Selfregulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas

Guion de la entrevista

La entrevista consta de dos bloques fundamentales: formación personal de cada profesora y de cara a su experiencia y practica dando clases, conocimiento del repertorio, actividades y contenidos que emplea.

BLOQUE 1: FORMACIÒN

- Formación académica
- Experiencia docente
- Especialidad que imparte en el centro
- Situación laboral en el centro

(Desde tu experiencia, Siempre subrayando la importancia de su experiencia, de su opinión...)

1. Durante el desarrollo de las clases, que grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como: la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal...
 2. ¿Que importancia le das a la participación de los padres dentro y fuera del aula?
 3. ¿Crees que la participación de la familia (en el caso de los que no son adultos) tiene implicaciones educativas beneficiosas o perjudiciales para el alumnado?
- Explica porque en ambos casos.
 - Necesidades e ideas previas sobre el alumnado
 - 4. ¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases? Si/no/Por qué? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

5. ¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/ propiciar la participación del alumnado/tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?
6. Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?
7. ¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?
8. ¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado?:

Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...
9. ¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia, ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

BLOQUE 2: REPERTORIO, ACTIVIDADES, CONTENIDOS

10. ¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?
11. ¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas? ¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?
12. Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo, ¿qué otras actividades realizarías?

Entrevista a Profesora 1

Entrevistadora

Profesora 1

(PRESENTACIÓN)

Para ponernos en antecedentes de tu formación, quién eres y demás, ¿nos puedes decir cuál es tu formación académica?

Hice grado medio en el conservatorio de (Nombre de localidad). Grado superior de otro instrumento. Empecé magisterio musical pero luego lo dejé. Comencé dirección de orquesta en Musikene pero también lo dejé.

¿Y la experiencia como docente?

Empecé en (Nombre de localidad) en una academia cuando tenía 25 años.

Luego en la Escuela de Música de (Nombre de tres de las localidades donde trabajó).

También he dado clases en la Escuela de Música de (Nombre de otra localidad). En (Nombre de localidad) llevo ya diez años.

Situación laboral en el centro. A veces cuando la persona no es fija en el centro tiene mucho interés en que el alumnado se mantenga. Todo eso influye en la forma de trabajo del profesorado. Cuando la jornada del profesorado depende de que haya o no alumnos.

Realmente la plaza no es mía. Es de una profesora que tuvo hijos y pidió excedencia. Hoy en día esa persona ha vuelto a media jornada, con lo cual yo estoy también a media jornada. Ella hace media y yo la otra media. Por necesidad del centro, también doy clases de otro instrumento.

¿Qué especialidad impartes?

Yo hago guitarra clásica. Ya hay un profesor específico de guitarra eléctrica.

Me baso también mucho en temas populares. No es guitarra clásica “al uso”.

Cosas que los niños conocen y quieren tocar.

Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Nosotros hacemos clases de media hora. Realmente tienes poco tiempo. Entre que entra el alumno, saca la guitarra, afinamos...realmente queda poco tiempo. ¿Expresividad? pues, a veces con que toque ya vale. Siempre procuras que distingan un “forte de un piano”.

A veces no dominar una técnica te limita mucho. Teniendo una técnica depurada puedes hacer y hablar de musicalidad. La técnica limita mucho. Depende del alumno. Si el alumno estudia si se puede hablar más de fraseo, más de expresividad. Si no es así, suficiente tienes con tocar las notas. Suponiendo que toquen todas las notas bien.

Improvisación poquito, pero igual es culpa mía. Yo vengo de la escuela antigua y no nos enseñaron. Ahora me “estoy poniendo las pilas” y trabajando en improvisación. Si yo no domino una técnica no puedo enseñar.

En cuanto a la creatividad, si procuro que el alumno haga pequeñas melodías en Do M. Poquitas cositas, con pocas notas, pero sí hacen. Incluso tengo una niña que hace canciones. Le aconsejo que meta cierto acorde...Algo si hacemos.

Interpretar de memoria hacemos en ocasiones. Obras enteras no. Pero pequeños fragmentos sí. Unos compases. No obligamos.

El tema de interpretar en público nosotros lo hacemos más en grupo que en individual. Ellos se sienten más cómodos cuando lo hacen en grupo. En pequeñas audiciones. En nuestra gela. Para nosotros. En ocasiones vienen los padres. Al final de curso quien quiera también participa en la audición con otros instrumentos.

En el estudio personal. Yo intento que los niños estudien. También entiendo que están muy ocupados. Procuro que toquen un par de días, por lo menos el fin de semana. Les aconsejo que toquen por lo menos 20-30 minutos. Que luego va a ser menos. Pero que intenten.

**¿Qué importancia le das a la participación de los padres dentro y fuera del aula?
Con los pequeños, sobre todo.**

Yo creo que es importante. Incluso comento a los padres la posibilidad de entrar al aula durante las primeras clases. Para ver cómo se tiene que sentar el niño... Pero me he dado cuenta que los padres tampoco tienen tiempo. El problema de hoy en día es el tiempo. Notas diferencia cuando el padre acude a las clases y al menos sabe cómo se debe sentar su hijo. La posición de sentarse con una guitarra es complicada y si los padres lo conocen pueden ayudar en casa sobre ese tema.

Es importante, si pueden asistir y transmitir esa labor fuera del aula. Es importante contar con los padres en el trabajo en casa. Un instrumento es como un deporte. No puedes dejarlo hasta el último día. El instrumento es como una olimpiada. Son cuatro años e inviertes mucho tiempo para prepararla. No puedes dejar hasta el último día. Lo mismo con un instrumento hay que trabajar todos los días.

Siempre es beneficioso que el padre se implique. Según mi opinión.

¿Ves aspectos negativos?

No. Creo que no. Pienso que siempre es bueno. Al primero que le interesa que su niño estudie cosas bonitas es a un padre. El más interesado que un niño mejore es su padre.

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases? ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Si. Sobre todo, nosotros que tenemos clases individuales. No es lo mismo en una clase de grupo. En la de grupo es más complicado. Igual tienes 15- 20.

En una clase individual, me da lo mismo niño o adulto, estás a un metro más o menos. Es prácticamente imposible no tener un vínculo. Tocar está bien y es muy bonito, pero al final te interesas por la persona.

¿Cómo haces tú? ¿Qué estrategias usas?

Ser yo misma. Procuero que esté a gusto. Que la clase sea divertida. Procurar ser cercana. Con respeto en ambas direcciones. Por otra parte, con todo el mundo tampoco te comportas igual. Como en la vida cotidiana. Con unos tienes un "filin" y con otros no. Pero siempre se intenta ser cordial con todos. No es un profesor en un peldaño superior, procurar ser cercano. A veces hablamos. También hay que hablar.

Yo procuro que en clase estén a gusto y tocar la guitarra.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado teniendo en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Yo procuro que sea una de cal y otra de arena. Tienen que hacer unos mínimos.

A los adolescentes les comento: vamos a aprender unas técnicas y luego intento estar al día. Ponerles música que les guste, haciendo arreglos, porque no hay para sus niveles. En general lo que se oye por la tele o la radio es difícil. La música que sale en la tele tiene muchos profesionales por detrás y no es fácil. Intento adaptarla para cada nivel. Cada alumno tiene un nivel diferente. A unos les debes hacer muy sencillita y a otro le haces a más nivel. Yo intento adaptarme. Me procuro adaptar también a la sociedad, no vas a tocar siempre un estudio de Sor. Le doy importancia a lo que el alumno opine.

El alumno que viene a una Escuela de Música lo que quiere es tocar música que sale en la tele.

Intento dirigir en el acierto del repertorio. Le doy importancia a lo que les gustaría. Les escucho e intento "una de cal y otra de arena". Intento escucharle, llevándole.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Si el problema es la falta de estudio: si un niño tiene las capacidades normales no tiene ningún problema. Otra cosa es que estudie o no.

La guitarra tiene una parte intelectual pero mucho es físico. Les comento a los alumnos que tienen que hacer un trabajo. El trabajo no te lo quita nadie. Si se trabaja puedes llegar a Júpiter, si no lo haces pues no.

Otro tema son niños con alguna deficiencia: es lo más complicado. Porque realmente no creo estar preparado para eso. La Escuela de Música no discrimina y he tenido disléxicos, síndrome de Down. En estos casos no me siento preparado. Hago lo que puedo. Quizás no estás tocando la guitarra continuamente, pero haces cosas musicales. Procuras primero llegar al niño y hacer lo que puedas. Si logras que haga algo del instrumento, pues bien.

Los logros a estos niños les proporcionan mucha satisfacción.

Tuve una niña con autismo. Es complicado llegar a ellos. Intentas llegar a ellos y al final se intenta dar lo que mejor se pueda. Al final es ser persona para llegar a otra.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado? Para tocar una melodía y conseguir ciertas cosas.

Claro que la motivación cuenta. Si tú quieres ir a Júpiter vas a ir a Júpiter. Igual no llegas a Júpiter, pero te quedas en Marte. Si tiene un objetivo y una meta, ya te buscas lo que necesites para llegar.

Si yo quiero tocar como Santana, ya me buscaré los recursos para llegar. La motivación es importante. Y luego, lo que también es importante es el trabajo. Puedes estar motivado, pero hace falta trabajo. Tocar un instrumento es muy difícil y tocar bien mucho más.

Al principio los primeros pasos y progresos son muy grandes, pero luego llegas a un punto en el que si quieres progresar requiere mucho estudio. Necesitas tiempo y ganas. Llegar al final llegan muchos menos de los que empiezan.

Motivación para venir a clase, sí. Pero te encuentras con la motivación para el trabajo. Los niños llegan con 7 y 8 años motivados e intentas seguir motivándoles en clase. Llegan a la edad de 12 -13 deben tomar una decisión: o dedicas mucho más tiempo para alcanzar otras metas o intentas atraer con canciones conocidas, modernas....

En los adultos se llega antes a ese nivel de conocimiento de técnica. Yo sé que un adulto está en el centro 3 o 4 años. Luego hará yoga... otras actividades. Ellos mismos se dan cuenta que llegar a más le requiere mucho trabajo. Intento que aprendan unas técnicas básicas y unos acordes para cuando cojan una guitarra puedan tocar. Yo les digo "ya tenéis unos mínimos para tocar una canción que te apetezca".

Sintetizando, un alumno tiene que estar motivado para hacer algo. Sobre todo, una actividad que es extraescolar. Que no es obligatoria. El profesor tiene que ayudar a esa motivación. Que mantenga la ilusión.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Una persona tiene que estar motivada para hacer algo. El profesor ayudará a ello. Hay poca gente en el mundo que no le motive la música.

Disfrutar y sentir la música la siente todo el mundo. El mundo sin música no me la imagino. No hay películas sin música. No hay anuncios sin música...es imposible. Hay que tener motivación para tocar, pero para la música tiene todo el mundo. Para estudiar...

Tener una técnica mínima. Hay que convencer al alumno: esto te viene bien para superar esto o aquello.

También la interpretación en Grupo motiva. Al final de curso saben que van a tocar una cosita y prefieren no tocar solos. Es más fácil interpretar con alguien. Yo propicio a que mis alumnos toquen en grupo. Pasas más desapercibido y te motivas a estudiar esas piecitas.

A algunos alumnos no les importa tocar individualmente. Pero, en general, creo que les gusta más y es más gratificante tocar en grupo.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

El repertorio clásico no es imprescindible, pero es beneficioso. Es bueno para poder tocar luego otras cosas. Estudiar un poco a Sor, Aguado...

Es darles “una de cal y otra de arena”. Vas a tocar esto porque te viene bien y luego esa melodía que está de moda. Procuro hacer cosas distintas. Ni todo lo elige él. Ni todo lo elijo yo.

En general, yo creo que el alumno entiende que el profesor es el que sabe y es quien te encamina y sabe llevarte. Es un poco hablar con él. Hay margen para entendernos.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

A mí me gusta el tema de tocar en grupo. Al curso tocar una canción que todo el mundo tenga claro. Tocamos todos juntos. “Elegimos la canción del curso”. Eso es una actividad motivadora.

Reales tenemos 20 minutos de clase. Entre que llegas, te sientas, sacas la guitarra, tocas...

Van surgiendo cositas y les intento motivar. Cosas distintas y variar.

Intento que en las clases haya un poquito de todo, escalitas, acordes, hablar, un vídeo... Audiciones también. En fin, es poco tiempo. No da tiempo a mucho más.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas? ¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?

Audiciones generales, audiciones en la gela. Antes hacíamos algún pequeño viaje. Ahora ya no hay dinero. Hacíamos viajes con otras escuelas.

Topaketitas de guitarra. Me imagino que como todas las escuelas de música. Tienen que ser cosas musicales. No vas a ir a un encuentro de ajedrez.

Me gustaría que fuéramos a más conciertos. Alguna vez hemos hecho. Pero hay más dificultades para llevarlo a cabo. Ya el profesor no está en el centro, unos alumnos van y otros no. Es complicado asistir a un concierto. Realmente conciertos de guitarra hay poquitos. Es complicado por el tema estructural del centro. Un concierto es importante, pero hasta cierto punto.

Yo soy música y hay ciertos programas que...no siempre atraen.

También creo que un concierto de música clásica no está pensado para el gran público. La gente no va al concierto para escuchar esa música. Está pensada para la élite. Mucha gente que va a un concierto es por aparentar e incluso no sabe ni aplaudir. Van a la

ópera o a ciertos conciertos porque son un acto público que te da un status. No van para escuchar la música, muchos van para aparentar.

La gente normal escucha la música que escuchamos en el coche.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecha? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

Yo pienso que ½ hora es poco para una clase. Dos o tres clases a la semana serían lo ideal, pero eso es inviable económicamente.

Dos clases de ½ hora sería lo ideal. No haría cosas diferentes en el aula, pero mejorar más sí. No se trata de hacer más cosas sino de hacerlas mejor.

Si ya tuvieras dos o tres clases el alumno ya toca. Se notaría.

Podríamos hacer también un grupo de adultos. También tendríamos el problema económico...

Por último, ¿algo que quieras añadir?

Creo que un alumno que viene a ti tiene que estar motivado. Tú puedes reforzar esa motivación. Los padres, el ambiente también pueden reforzarlo, pero una persona realmente tiene que estar motivada. Vienen a clase a estar bien, no van a pasarlo mal. Si sufren no aguantan ni 5 minutos.

Estamos ante un público y debes intentar que la gente que está contigo esté a gusto. El centro puede tener las mejores instalaciones, los mejores instrumentos, pero el alumno con quien establece la relación es con el profesor.

El profesor es el nexo entre el centro y el alumno y como tal es muy importante la labor de motivación. Debemos enseñar la guitarra “pero de buen rollo”.

Entrevista a Profesora 2

Entrevistadora

Profesora 2

(PRESENTACIÓN)

Háblame un poco sobre tu formación académica:

Hice guitarra clásica, estudios de grado medio que realicé con (nombre de un profesor) en el conservatorio superior de (Nombre de localidad) y luego he hecho unos cuantos cursos de perfeccionamiento ¿Te los digo?

Bueno, como quieras. Cursos varios, ¿no?

Cursos con varios profesores como (Menciona el nombre de tres profesores reconocidos), etc. y luego también tengo formación de guitarra eléctrica con (Nombres de otros dos profesores).

¿Alguna preparación en pedagogía?

Sí, hice un curso de pedagogía del canto escolar, pero hace mucho tiempo.

¿Y sobre tu experiencia docente?

Mi experiencia docente, más que nada aquí en (nombre de la escuela actual). Aquí llevo como unos siete años también estuve en Yamaha en (Nombre de localidad) un par de años y luego he hecho extraescolares en alguna ikastola, colegios varios y estuve un par de semanas sustituyendo a un profesor en el conservatorio de (Nombre de otra localidad), de guitarra eléctrica.

En cuanto a la especialidad que impartes en este centro, háblame un poco de ello.

Imparto guitarra clásica y eléctrica. Impartía combo y ahora me he animado con el bajo. Como no se anima nadie, a alguien le tiene que tocar.

¿Te ha tocado?

Bueno, como dicen que el bajo es como una guitarra menos dos cuerdas pues...

¿Qué tiempo de clase tienen los alumnos en este centro?

Aquí normalmente media hora. Media hora individual y media colectiva. Luego es una hora de combo. Este año se ha creado un grupo de guitarra eléctrica que tenemos una hora.

Empezamos con clásica en una clase colectiva. Bueno empiezan clásica los niños... luego los mayores pueden empezar con eléctrica.

¿Y la situación laboral en el centro? Ya que en ocasiones la situación de la profesora depende del número de alumnos que tenga.

Mi situación en concreto es que soy interino. Yo dependo del profesor al que sustituyo. Cuando llegue él, me marcharé.

Luego, durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Se me queda un poco largo.

Hombre, empezar por eso, yo no empiezo. Yo lo que hago es ver qué tipo de alumno tienes. No todos los alumnos son iguales. Hay algunos que son receptivos a la improvisación, a tocar en público y otros no. A mí lo que me interesa es que el alumno tenga una carga de trabajo. Que se familiarice con la guitarra y coja un manejo y destreza. A partir de ahí, intento desarrollar expresividad, interpretación, memoria otra cosa es que luego lo haga. Me interesa que tenga un nivel para que luego pueda expresar lo que tenga. Una lectura es importante, un lenguaje musical para que luego pueda expresar.

En el grupo de edad de los pequeños en este centro lo normal es que los padres asisten con los niños a clase.

Bueno asiste quien quiere, que en mi caso es muy poca gente. A mí, cuando llegué aquí, eso me pareció una cosa bastante buena y positiva. Yo lo valoré sobre todo a nivel de comportamiento. Luego ya, me da exactamente igual. Prefiero algunos que no asistan. Tengo algunos alumnos con padres que asisten y se limitan a no hacer nada. Y se han limitado siempre a pasar el rato con ellos. La verdad: me gusta que se impliquen y el año pasado si tuve un par de ellos. Este año no he tenido. Ahora mismo me da exactamente igual, si el niño es un trasto se lo cuento al padre, y si puede estar bien, pero normalmente los padres no son receptivos a estas historias.

Así que lo que te interesa de los padres es con respecto al comportamiento dentro del aula.

El comportamiento y también... hay padres que les digo que tienen que hacer esto y se implican y otros que se sientan ahí y sacan su trabajo o un libro y consideran que para lo que tenga que decirles ya estoy yo. En mi primera etapa si lo valoré y ahora ya me da igual.

¿Ves más cosas negativas que positivas?

Si no están implicados no veo ninguna ventaja. Si los padres van a estar para no hacer nada, pues que no estén. Y que luego se impliquen en el estudio en casa.

Es lo mismo que cuando les das una hoja de trabajo sobre lo que tienen que trabajar pues unos sí lo hacen y otros no.

Lo de los padres es también complicado. La presencia de los padres es beneficiosa cuando se implican y están a lo que están. Si no, no se para que están. Tampoco puedes decirles que se marchen. No sabes cómo van a reaccionar. En ocasiones he pensado que al estar el padre en el aula también le estás dando clases a él. Un día se me ocurrió eso ¿por qué le tengo que estar dando clases a la madre y a la hija? Es un poco retorcido, pero... llevas a clase a la niña y te estás empapando de las clases. Incluso puedes hacerle preguntas subliminales. Esto ¿cómo es? ¿Cómo se toca?...

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases? ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

No. No lo veo necesario. El vínculo surge sin más. Hay alumnos que te caen mejor y otros peor. Lo de hacerme amigo, no. Porque al final cuando tienes confianza, a mí los alumnos que más me han decepcionado son aquellos que creía que hacían algo y luego me han decepcionado porque no han hecho nada.

Creo que tiene que haber un respeto y educación por ambas partes. El progreso del alumno depende de él. Por muy amigo mío que seas, si no tocas, si no hay una disciplina...El respeto y la educación tiene que ser fundamentales, pero si no la hay ya se tomarán medidas. Tiene que verse un ambiente agradable. El respeto y educación son fundamentales. También hay que reconocer que hay alumnos que no tienen ningún respeto ni por la clase ni por el profesor, a veces.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Siempre se tiene en cuenta la opinión.

Eso es algo muy relativo. Por ejemplo, la guitarra es un instrumento muy popular, todo el mundo cree que toca y al final no toca nadie. El alumno comenta yo quiero tocar tales cosas, pero al final hay que tocarlas no vale con querer. Hay que ver qué y cómo lo quiere tocar.

Tienes que atenerte a un programa, amoldarse al alumno. Pero partiendo de lo que toca el alumno.

Hicimos una "master class" y había un alumno que comentó "toco la guitarra hace 20 años. Una cosa es que lleves 20 años y otra es que "toques hace 20 años".

Yo tengo en cuenta lo que quiere. Yo parto de un programa. Estoy abierto siempre que sea factible y se tome molestias él. Lo busque, muestre un interés...

Les pregunto qué tocan. Veo su interés ateniéndome a un programa. Tengo que decirte que en ese sentido al principio no doy mucha libertad al alumno. Es ver cada caso. No

estoy a favor que el alumno toque “lo que le guste” tendrá que atenerse a un programa. ¿En matemáticas haces lo que te gusta? Hay que hacer lo que te gusta hasta un punto. Yo empiezo por el primer estudio de Muro. La primera cuerda al aire. Con eso está todo dicho.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Con defectos físicos nunca he tenido. Con defectos de atención y ritmo sí. Con que no tienen ni idea de solfeo también he tenido. Me lo tomo con mucha paciencia. Repitiendo e intentando que la gente no se sienta mal.

Yo este año he tenido una chica que “me he partido los cuernos” y se va a dar de baja. La gente viene con muchas carencias. No le dan importancia al lenguaje musical. En nuestra época el lenguaje musical era esencial y ahora hay muchas carencias en este tema. Sobre todo, a nivel de lectura hay gente que no tiene ni idea de medir una corchea. No sé si fue la reforma, pero es fundamental... sobre todo a nivel de ritmo.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

Es una buena palabra. Yo no la entiendo. ¿Qué es la motivación?

El profesor tiene que motivar al alumno, yo le daría la vuelta. Me pongo a pensar: ¿Cuántas preguntas me hace este alumno? ¿Trae un bolígrafo a clase para apuntar...? Hombre estarán motivados si les gusta. Como ahora todo se reduce al gusto.... Que me motive él a mí también.

Yo lo de la motivación no lo entiendo. ¿Qué sería? ¿Acertar con lo que el alumno quiere y le gusta?

Los alumnos no escuchan música. ¿Cómo se puede aprender? ¿Que vienen a clase a que les motive?

Yo les ofrezco mi sabiduría, mi educación, mi saber estar y mis conocimientos es lo que les pongo a ellos. Si no son capaces de motivarse con eso, no sé qué más voy a poner. La didáctica y meterme en el alumno para ver que puede tocar y que no puede tocar.

A mí lo que más me importa es la auto-motivación. Yo le doy la vuelta a la pregunta.

Yo no soy una profesora que deje al alumno una obra un año. Para mí un alumno debe trabajar.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesorado, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Crear ambiente en clase con estímulos positivos. Tocar en público. Tuve un alumno que pensaba que le gustaba tocar en público hasta que un día me dijo que no. A mí no me gusta ni estar de “cháchara” ni estar con una obra un año. Crear un buen ambiente y lo que le enseñes. No me gusta pasar el rato que es a lo que viene mucha gente.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

El alumno normalmente no sabe lo que quiere tocar o sabe lo que quiere y no puede tocarlo.

Al principio soy partidario de una carga de trabajo, más tarde si me gusta que participen de ese repertorio. Y pongo un repertorio de acuerdo con sus posibilidades. He tenido pocos alumnos que han venido y han solicitado tocar una obra en concreto. Normalmente los adultos tocan lo que quieren. Con ellos no tengo problemas. Con los que quieren tocar y estudian.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

No utilizo esas cosas. No pienso en esas cosas. La informática les podría ayudar, pero aquí no disponemos. Lo más importante es que el alumno toque.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas? ¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?

Realizamos monográficos. Audiciones de guitarra específicamente. De unos treinta alumnos suelen participar unos 18. Los que no salen es por vergüenza mayoritariamente y porque no quieren. Y luego se hacen audiciones en el centro y procuro llevar alumnos que quieren tocar y les gusta. Sobre todo, llevo a los pequeños y en grupo. Les voy impulsando a tocar en grupo. Creo que en este centro se contempla mucho al alumno para que toque. Creo que es positivo, no obligo a tocar. Las actividades que organiza el centro pienso que son suficientes.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

Un ordenador si me gustaría tener. Un portátil por clase lo veo interesante.

Entrevista a Profesora 3

Entrevistadora

Profesora 3

(PRESENTACIÓN)

Empezamos ¿Cuál es su formación académica?

Tengo el grado medio de guitarra y cursillos en la universidad de (Nombre de la universidad), que hacen en el festival de la guitarra en Julio. Allí he hecho con (Nombres de tres guitarristas reconocidos)...Más que nada, yo me he dedicado a tocar. He dado clases, porque siempre tienes que dar clases. Pero la primera vez que he trabajé con un contrato tenía 37 años.

¿Su experiencia como docente?

Aquí llevo 14 años. De los cuales 12 como jefe de departamento de música moderna. Anteriormente había trabajado en una Escuela de Música en (Nombre de localidad). Allí estuve 7 años. También he dado clases en Yamaha en (Nombre de otra localidad).

Y... ¿Qué especialidad que impartes en el centro?

Guitarra clásica, guitarra eléctrica y combo. Combo que es el conjunto instrumental de la música moderna.

Situación laboral en el centro: Depende a veces de la situación laboral del profesorado. Su jornada laboral depende de que haya o no alumnado. En ocasiones el profesorado tiene mucho interés en que el alumnado se mantenga.

Estoy contratado por un número determinado de horas. La jornada laboral está garantizada. Yo estoy a jornada completa. En guitarra tenemos lista de espera de 600 personas.

En otros instrumentos tenemos que hacer labor de captación: Trompa, fagot, oboe. Hacemos conciertos didácticos en la enseñanza primaria y secundaria para dar a conocer estos instrumentos. Hacemos trabajo de difusión para captar nuevos alumnos. Pero la cuestión laboral aquí está garantizada. Estamos 52 profesores de plantilla.

Entramos ahora a hablar sobre el desarrollo de las clases. Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Para mí es una cuestión de constante replanteamiento. He llegado a una conclusión: lo más importante de todo es la motivación. Si tienes un alumno motivado se puede encauzar. Si el alumno viene a disgusto es difícil sacar nada de él. Incluso las clases son aburridas. Con el alumno motivado se produce una interacción. El alumno desmotivado te desmotiva también a ti. Yo soy "blandengue", si me dicen quiero aprenderme una de Justin Bieber, pues les doy lo que piden. A través de ahí intentas llegar a progresiones de acordes, a conceptos armónicos ... Y dicho todo esto me conformo con sobrevivir y que sigan tocando un ratito todos los días.

Tengo alumnos de todos los niveles. Tengo gente que ha grabado discos. El primer alumno de los miércoles es un alumno que se quiere presentar a las pruebas de grado superior de improvisación (En Navarra). A otros les interesa la pedagogía musical para encaminarse a dar clases. La clase es individual y trabajas un poco a la carta. A cada alumno le rellenas lo que le falta en su formación musical.

Para mí es importante todo. Depende del alumno que entre por la puerta. Así me adapto. Yo intento encauzarles y respeto también sus gustos.

Tengo una alumna que vino hace un par de años para aprender Heavy y poco a poco le he ido encaminando a que también estudie Blues y sus giros que son el inicio del heavy...vas dirigiendo, pero respetando sus gustos...

Con respecto a la improvisación comentabas su importancia...

Sí, porque es jugar. A la música hay que darle un aspecto lúdico. Para ser un buen músico "hay que picar piedra" pero hay que querer hacerlo. Y para querer hacerlo tiene que haber una satisfacción. Para mí viene primero la parte divertida y a través de ella llegar a más.

¿El estudio personal?

He tenido alumnos que solo sacaban la guitarra de la funda en la clase y a lo largo de los años algo de partido sacas... Yo no les pido mucho. Intento negociar con ellos. Les pido un ratito al día.

Pasamos al tema de la participación de los padres y madres. En el grupo de edad de los pequeños ¿Qué importancia le das a la participación de los padres y madres?

A mí me gustaría. Pero participan poco. Cuando viene siempre es por problemas de horarios... Los padres, en general, están poco implicados. Esto lo consideran una actividad de tiempo libre. No le dan mayor importancia.

¿Tú crees que la participación de la familia podría tener implicaciones educativas beneficiosas?

Si. En estas ocasiones al final se hacen alumnos el padre, la madre... Si miras la lista tenemos apellidos coincidentes un montón. Y terminan participando activamente. No como padre de alumno, sino como alumnos.

¿Ves cosas negativas?

En principio no. La implicación de la familia en general es positiva.

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Como te he dicho antes "soy blandengue". Me termino haciendo amiga de ellos. Aunque creo que mantener las distancias tiene ciertas ventajas. No sé explicarme. Pero creo que mantener distancias tiene ciertas ventajas.

A mí no me cuesta establecer el vínculo. Pero en ocasiones te encuentras con personas que no se dan cuenta que son alumnos.

Mi manera de ser es así. Mis alumnos tienen mi teléfono, pero hay compañeros que no lo ven así. Parece que si te comportas así le das la expectativa al alumno de que todos los profesores debemos ser así.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

La opinión es importante. Es una negociación. El límite está en que el alumno no te lleve a su terreno. No puedes pasarte 4 o 5 años tocando canciones de Pirritx eta Porrotx. Tú tienes que utilizar eso para conseguir un objetivo. Para avanzar. Tenemos un objetivo un poco más grande que el de entretener.

Están pagando por dar una clase individual y unos contenidos de cierta altura.

Hay que tener en cuenta su opinión. De otra forma no se puede hacer. La enseñanza solo funciona o por convencimiento o a la fuerza. Para funcionar a la fuerza debes tener unas armas como examen o suspenso y en las escuelas de música no disponemos de ello. Por lo tanto, sólo disponemos del convencimiento. Solo tenemos una herramienta: la seducción.

Cuando tienes alumnado que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Con mano izquierda. Hay gente que sabes que nunca va a llegar a tocar bien pero no puedes decírselo así. La gente tiene el derecho de disfrutar de la música o la cultura. Mi trabajo es facilitar lo más posible. No tienes más remedio que adaptarte a las características del alumno. Viene hasta en el decreto de escuelas de música.

En los grupos tener una persona arrítmica entorpece mucho. Se debe generar un ambiente en el que esa persona no sea el punto de risas de sus compañeros. Debemos ser delicados y cuidadosos. Todos tenemos mucho que aprender y tenemos que hacérselo ver a todos.

Todos tenemos que pensar en mejorar desde septiembre hasta junio. Si en junio tocas mejor que en septiembre, todo va bien. Si no es así debemos replantearnos la estrategia.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

La motivación es la puerta que abre el conocimiento. Para mí es la base de la enseñanza. El profesor tiene que aportar estructura y conocimiento para enfocar esa motivación. La motivación puede ser una oposición. O puede surgir al tocar ante el público e intentar hacerlo bien.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesorado, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Para cada persona puede ser uno. También tengo que decir que con la guitarra eléctrica es fácil. Coges la guitarra, tocas un acorde distorsionado y se les pone una cara... les comentas que ahora te voy a decir cómo se hace y es como si fueras a enseñarles un truco de magia.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

Algo. Yo intento coger cosas. Por una parte, tomo como punto de partida lo que el alumno quiere o sabe y a partir de ahí trabajas. A veces me quedo corto. Por ejemplo, al leer partituras. No practican ahora disponemos de la tablatura...

Este método de enseñanza que se basa en que el alumno esté contento tiene inconvenientes. Cojea de una pata. Para que se lea una partitura, también hay que convencerles de porqué les hace falta. Hay alumnos que ni se lo plantean.

Aquí se les obliga a hacer dos cursos de lenguaje. Pero se nota una resistencia por parte del alumno. Yo intento enseñarles. Utilizo un sistema muy primitivo para el lenguaje musical: les enseño aquello que tienen que saber.

Hay cosas del lenguaje musical que todos mis alumnos saben: todo el mundo sabe qué es una anacrusa. Les inculco el concepto de medir el tiempo: “un, dos, tres y cuatro”.

El guitarrista no es un gran lector de partituras. Ya sabes el chiste:

*“¿Cómo haces que un pianista deje de tocar? Quitándole la partitura.
¿Cómo haces que un guitarrista deje de tocar? Poniéndole la partitura.”*

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

Una cosa que yo tengo claro que funciona, sobre todo con los críos, es la informática. Todo lo que le puedas enseñar en un ordenador, al crío le gusta. Uso programas como el “transcribir” que me permite cambiar de tono y velocidad una partitura.

-Enseña cómo se hace con una canción-

A los críos les encanta todo lo que sea con el ordenador. Lo perciben de una manera más lúdica. Les gusta a cualquier edad. Niños, adolescentes y adultos. Con este programa ven que ellos solos lo pueden hacer.

En YouTube hay gente que explica cómo tocar un instrumento. Paso por paso.

Les pongo vídeos de Andrés Segovia, Narciso Yepes y me gusta que vean diferencias... Yo siempre doy las clases con ordenador. Me parece una herramienta muy buena. También la uso para el correo con los alumnos. Te mantiene en contacto.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas? ¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?

Aquí tenemos un programa de actividades tremendo. Por ejemplo, los de (Nombre de localidad) van a Bilbo-Rock, allí tienen un técnico de sonido, luces y todo a su disposición.

Yo a los alumnos individuales no les suelo llevar a audiciones. Solo cuando están interesados en tocar en público, les animo a que se apunten al grupo. Me resulta un poco duro tocar tú solo con una guitarra.

Si hay audición intento preparar algo a dos guitarras y toco yo con ellos. Hay que controlar mucho para hacer algo lucido y en público.

Los alumnos hacen 4 años en el nivel segundo, 4 años en el nivel tercero y si quieren permanecer en el centro más tiempo deben pasar un examen para estar en cuarto. Así tengo algún alumno que lleva conmigo 12 años. Alguno de estos alumnos toca muy bien. Si algún alumno quiere seguir por un plan más reglado en guitarra clásica se lo paso a otro profesor. Si no, algunos están conmigo hasta 12 años. Cada uno tenemos nuestra parcela.

Aunque para mí, igual, lo mejor sería que pasaran un número de años con cada profesor. Con cada uno aprenderían una cosa distinta.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

Que te paguen por tocar la guitarra, con dos meses de vacaciones y las navidades y semana santa me hace sentirme satisfecho.

A mí de cría me hubiera gustado ser una estrella del Rock and Roll. En el camino intermedio que me he quedado me considero bastante privilegiada.

Educativamente me gustaría que nuestro proceso de enseñanza estuviera más reflexionado desde arriba. Yo he dado clases en secundaria y tienes un currículum base que te viene marcado y sabes cada día lo que debes enseñar. Así es eficaz. Aquí las clases son individuales y te permite flexibilidad e ir por otros caminos. Me gustaría tener un trabajo más colectivo. Saber qué enseñar en primero, qué dar en segundo...unas pautas. Que más o menos lo sabes. Pero me gustaría que hubiera algo más sistemático. Hay que enseñar los acordes, las posiciones altas del mástil, tocar ritmos, aprender a leer, entrenar el oído...sí que me gustaría que hubiera algo más sistemático. Tampoco se puede aburrir a la gente con un número excesivo de reuniones, porque luego no lo aplicas. Te ajustas a una serie de parámetros como: que el alumno esté contento, que quiera seguir viniendo, que vea que la guitarra es una actividad satisfactoria para él... es delicado.

En nuestra profesión se aprende de los compañeros y de los alumnos. Yo no he aprendido en ningún sitio más que dando clase.

Entrevistadora

Profesora 4

(PRESENTACIÓN)

Tenemos que empezar por la formación académica. Háblame un poco sobre ella por favor.

En el año 2000 terminé la diplomatura en magisterio musical. En 2003 acabé lo que sería la diplomatura en guitarra en el conservatorio de(nombre de la localidad). Hice algún curso más para complementar.

¿Y sobre tu experiencia laboral?

En el 2003 empecé a dar clases en (Nombre de localidad). También en (Nombre de otra localidad) y escuela de (Nombre de una tercera localidad).

¿Qué especialidad que impartes en ambos centros?

Guitarra clásica que imparto en (Nombre de localidad). Intento tener la base en la guitarra clásica, pero en los centros no reglados ellos mismos han optado por hacer otras cosas. A los alumnos lo que más les motiva es cosas que les llegue o que escuchen. Doy un poquito de todo: guitarra clásica, acústica, eléctrica, incluso bajo.

Situación laboral en el centro. Hay personas que en función del número de alumnos y alumnas que tienen, les contratan más o menos horas. Así el profesorado es el primer interesado en que esos alumnos se mantengan. Hay otro profesorado que su contratación no depende del número de horas. Todo eso puede influir.

En todos soy fija discontinua. En verano cierran y entonces no pueden pagar a una persona por algo que no se está realizando. Ellos no reciben el dinero. Esa es la pelea que hay.

Entramos en la parte de la entrevista sobre el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Yo intento trabajar todo. Todo es importante. Una cosa lleva a la otra. Una buena base técnica hace más fácil desarrollar y trabajar luego la expresividad.

Interpretación de memoria por un lado bien, por otro lado, mal. Me explico: a mí lo que me gusta es que sean capaces de seguir la partitura. Por un lado, valoro la capacidad que tengan de memorizar acordes, posiciones...pero también que sean capaces de interpretar cualquier partitura.

Interpretación en público me gusta y de hecho en (Nombre de localidad) hacemos mucho. Este fin de curso vamos a hacer como una macro-actuación en (Nombre de otra localidad). Temas modernos y se preparan interdisciplinariamente todos los instrumentos. Batería, bajo... esos temas me parecen un plus. Ves gente que es muy buen músico y tiene carencias de tocar en público. Les vas viendo poco a poco evolucionar como músicos y como personas.

En el grupo de edad de los pequeños. ¿Qué importancia le das a la participación de los padres y madres dentro y fuera del aula?

Mucha. Es una forma de que ellos se impliquen en el estudio y también se motiven. Hemos tenido de todo. Hay niños no muy motivados que necesitan ese pequeño empujoncito de fuera. Estamos hablando de niños pequeños, ya los adolescentes incluso he tenido algunos que se pagan sus clases. ¡Más motivación que eso!

Luego, esto, mal que nos pese, es un lujo y un extra. Si el niño tiene fútbol y tiene guitarra y debe elegir pues salimos perdiendo.

Hombre, hay padres también muy pesados.

¿Ves cosas negativas?

He tenido alguno que venía el padre y se sentaba a ver toda la clase. Una cosa es invitar a que acudan a clase y otra que salga del padre estar día sí y día también viendo cómo impartes la clase.

Hay a padres que yo mismo les ánimo, para que en casa puedan trabajar y reforzar al niño.

Lo que me molesta es que en ocasiones parece que no sólo te ponen en duda a ti, sino que también ponen en duda al niño.

¿Implicación? Es como todo. Sentido común. Apoyar, no inculcar de forma tan absorbente que anules a la persona. Hacer un seguimiento es bueno. Pero hasta ahí.

Pasamos al bloque de la relación personal ¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Yo creo que sí. Pienso que si estableces ese vínculo se asimila mejor e incluso luego lo estudian mejor. Que no vean la tarea como una imposición. Si haces super - rigurosa y muy estricta luego se distancian más. No nos olvidemos que esto es “no reglada”. Se desmotivan. No uso una estrategia. Afortunadamente soy bastante sociable. Soy bastante empática. Te cuentan su vida. Los maestros somos educadores. Si puedes aportar tu granito de arena...pues si me gusta. Tampoco estar toda la clase hablando, pero hablar con el alumno me parece importante.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Tampoco estar toda la clase hablando, porque se pierde tiempo. Pero sí entre canción y canción me gusta que haya una complicidad. Le escucho, pero no olvido el programa y lo que debo alcanzar. Al final es una negociación. Yo veo que si es una imposición total ellos no estudian. En enseñanzas no regladas la cosa impuesta no funciona. Hacemos una negociación:” estudia ésta y luego elijas la que quieras”. Intento escuchar, pero también con un objetivo.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Al final es de manual. Intentas potenciarle lo que ves que le va bien. Lo que no se da bien a un alumno, intentas no machacarle. Es muy complicado.

He tenido gente con problemas de ritmo intentas poco a poco. Tienes la necesidad que tienen que conseguir un nivel.

Intento motivarles. En ocasiones los niños pequeños vienen sin gustarle nada. Es importante que aquí estén motivados. Intento fomentar el vínculo para buscar por dónde le puede interesar. Yo he tenido niños así y poco a poco se enganchan. Pero es muy

complicado. En pocos casos he tirado la toalla. Tengo un amigo que da clase y tenía un alumno que en clase rompía las cuerdas de la guitarra. Para que le borrarán de guitarra. “Que me desapunten” Hasta que el profesor habló con los padres.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

Casi todo. Partimos de la base: gente que es ajena a este mundo no sabe lo sacrificado que es. Depende del nivel tienes que estar todos los días metiendo una serie de horas. Es un estudio de estar ahí encima, machacando y es muy sacrificado. Si no tienes ese grado de motivación suficiente como para hacer el sacrificio, es imposible.

Hay alumnos que tienen la motivación de venir y tocar, pero no tienen la motivación de estudiar.

Al final si les motivas y creas ese vínculo, no te ven como profesor. Te ven como segunda familia. Hay veces que incluso tienen dependencia y esperan venir a clase. Venir a ese mundillo que les apasiona, evadirse un poco y sentirse bien. Eso es lo ideal.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Al final es un círculo si el alumno se llega a motivar de esa forma para entrar en ese mundo de lleno, al final ellos mismos van dando pequeños pasos. Un día puede ser perder el miedo escénico, otro día otro avance. Esos avances los ven y les hace estar más motivados. Que he sido capaz de superar mi miedo escénico, he sido capaz de superar técnicamente esto que no me salía. Eso les va ayudando. Cada persona es un mundo. Te estoy contando sobre la gente que ha sido capaz de engancharse bien. Que conocemos muchos casos. Afortunadamente la mayoría. Sobre todo, a partir de la adolescencia porque ellos deciden.

Hombre siempre tienes alguno que no se motiva y afecta sobre todo en las clases grupales. Es el que menos estudia y el que viene con menos ganas. Pero son pocos afortunadamente.

Hay que ir ganándose al alumno uno a uno. Pero es muy complicado. Siempre hay gente que por mucho que hagas no está a gusto y habla y molesta.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

Sí, claro. Tú les puedes medio engañar y tirar por cosas de arpegios o técnicas y a veces cuelan. Si me parece importante que lo elijan, pero con un poquito de guía.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

Tocar. Cuando les metes chapa desconectan un poco. Me gusta mucho la informática. En (nombre de la escuela) tengo tablet, ordenador. Usamos de ello. Ponemos vídeos, audios. Uso muchos programas para ralentizar, les uso un montón. Cuando no alcanzan la velocidad, se la bajo y ya está. La última adquisición que tengo es el “sonus” convertidor de señal de cualquier guitarra al ordenador para que te haga la partitura. Es monofónico. No puedes utilizar acordes. Si estás haciendo una línea de voz. Él te lo transforma a midi.

Entonces un recurso que uso es todo lo que me ofrece la informática. Además, puedes hablar de ello con los alumnos porque están muy puestos.

Con adultos igualmente. Están muy actualizados en tecnología.

En general es una herramienta muy buena.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas?

¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?

Si. Lo pasan bien y también sufren. Las audiciones son importantes. Si salen solos o no, es diferente. Con más gente se sienten más arropados.

Prefieren tocar acompañados. Disfrutan y otras veces lo pasa mal. A los niños les hace ilusión, pero prefieren salir con más alumnos. Sentirse arropados.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

A mí me gusta llevar todo muy bien pautado. Traer las obras preparadas.... En general, mi experiencia personal es muy buena.

Entrevista a Profesora 5

Entrevistadora

Profesora 5

(PRESENTACIÓN)

Estamos con una profesora de la academia (Nombre de la localidad donde se encuentra la academia) Primero quiero saber tu formación académica:

En el conservatorio de la rama clásica hice 5 años. Luego he hecho cursos gestionados por mí como de armonía, piano, guitarra eléctrica, composición.

A nivel docente, ¿qué experiencia tienes?

Yo la primera vez que di clases fue a algún vecino que le das una clase de guitarra muy básica. Eso pudo ser cuando yo tenía 16 años. Es una experiencia docente porque es lo que más te prepara para lo que luego eres. Ahora tengo las cosas más claras, pero en ese momento era un poco el buscarte la vida. Es experiencia docente mínima, pero te pone en el camino que luego vas a coger.

Clases de dar cinco días, todas las tardes pues llevo como unos 25 años. Siempre de clases de guitarra y bajo ocasionalmente.

Mi trabajo es la guitarra y mi hobby también lo es.

Especialidad que impartes en el centro:

Guitarra moderna que es primero la más demandada y quizás tenga un acceso para el aprendizaje. Partimos de aquí, que el alumno de repente descubre quiere “más” le enfocamos por la vía académica. Que es feliz tocando con los amigos en la playa, pues ya lo tiene.

Yo imparto guitarra moderna y me explico: no entendamos guitarra moderna por guitarra eléctrica. La guitarra clásica implica una disciplina y el alumno muchas veces lo que busca es la inmediatez. La clásica te requiere una serie de cosas que no te requiere la moderna. En la guitarra moderna si una semana no puedes estudiar no pasa nada. La

guitarra clásica como pierdas el hilo.... La diferencia la hago en el formato de estudio, no en el instrumento. Guitarra moderna no es la guitarra eléctrica.

La guitarra clásica tiene un programa estricto y estudias compositores clásicos por norma. En una guitarra moderna tú te aprendes tres acordes y tres ritmos. Te vas a casa tan contento. Para mí eso es la guitarra moderna. Se trata de un sistema de aprendizaje. Con la moderna consigues ese punto de inmediatez que a veces consigues enganchar al alumno.

Háblame un poco sobre tu situación laboral a lo largo de tu vida.

Te explico, yo me he encontrado muchas situaciones laborales. Desde el que es fijo, funcionario desde hace un montón de años hasta el profesor que tiene unas horitas en función del alumnado que tiene. Muchas veces el interés en mantener al alumno depende de la situación laboral.

La academia es mía. Llevo también las labores administrativas. Soy autónoma.

Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Todo depende del grado de nivel del alumno. Tú no puedes coger a un alumno de grado bajo y hablarle de improvisación. Básicamente porque su objetivo es aprenderse tres acordes.

En principio cuando el alumno empieza me fijo en que tenga un mínimo de coordinación. Intento que el alumno se sienta cómodo con el entorno en el que está. Si estás presionado no se avanza. Luego llegamos al aspecto técnico (cómo van las manos, que sus dedos suenen...) poco a poco afianzo la técnica. Si no tienes una buena técnica no suena "ni patrás".

Tocar de memoria. ¡Uf! ¿Para qué? Si tienes internet. Si no te acuerdas, internet te lo chiva todo.

A medida que van teniendo nivel si te puedes ocupar de otras cosas. Si tienen una técnica depurada, eres capaz de tocar una canción de memoria, eres capaz de interpretar, darle musicalidad, trabajar internamente la obra, acordes... ¿que podría improvisar? Eso ya lo considero el último punto en la guitarra. El tema de la improvisación. Para llegar a este punto debes hacer que el alumno se lo pase bien. Sino no se alcanza ese punto.

Hablamos de los niños. ¿Consideras importante que participen los padres dentro y fuera del aula?

Te cuento: Este año vienen un padre y un niño juntos. Tienen sus partes buenas y sus partes negativas.

Positivas: Me parece interesante porque el punto motivacional no se termina en la clase. Es positivo si el padre va a apoyar y motivar el estudio del hijo. Si a la motivación inicial para empezar un instrumento, sumamos el apoyo en casa, no puede tener nada malo.

Es importante para mantener la motivación dentro de la casa. El niño hace un trabajo en casa y si en ésta se motiva el trabajo del niño, pues no hay nada negativo.

¿Ves algún aspecto negativo?

El padre nunca deja de ser padre. Cuando el hijo pone un acorde mal, el padre casi le corrige antes que yo. La dificultad está en que no se meta uno en el trabajo del otro.

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

A mí me parece vital. Yo lo llevo haciendo toda la vida así. No sabría hacerlo de otra manera. A mí me sale. Mis alumnos tienen mi WhatsApp.

Lo hago así porque no te puede ver durante clases de una hora como si fueses el enemigo. Los críos tienen días buenos y días malos. Cuando tienen un día en el que puedes sacar mucho de él pues todo fluye. Pero hay ocasiones que notas que pasa algo, han tenido una movida en casa... y hay que escuchar y hacer hasta de psicólogo... y entre conversación y conversación pues van tocando.

Me parece vital que te cuenten. A ciertas edades sus problemas les afectan mucho y es importante escucharles. A ciertas edades un bajón les afecta mucho. No te comportas como un mueble. Eres humana. Todos tenemos días buenos y malos.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Escuchar es vital. Si yo diese aquí enseñanza reglada y el alumno saliera con un título equivalente a una ingeniería, entonces si puedes ajustarte más aun programa, exámenes, pruebas.

Aquí hay gente que viene con esas intenciones y gente que no.

A la gente que no viene con esas intenciones yo me establezco un programa. Veo cómo reaccionan ante él. Yo les escucho. Si lo que dicen es erróneo se lo tengo que hacer ver. En el caso de los chavales que no saben aun lo que quieren les dieces: son estos acordes...y les tienes que hacer ver que lo que están tocando es útil. Me refiero al niño de 8 -9 años. Que aquello que está haciendo, que le cuesta es para que se fortalezca, se acostumbre. Trato de engancharles por canciones que conozcan...tienes que hacerle ver que le gusta.

Al alumno que viene y controla ya: es problemático porque “el que sabe quiere más de lo que puede, sabe menos de lo que cree o sabe mucho y no se lo cree”. Es un juego de malabares muy complejo. Tienes que hacerles ver a cada uno su situación técnica.

Tú debes intentar tapar todas las deficiencias que tiene. Hacemos un programa un poco compartido, lo que él quiere y lo que hay que hacer y se puede. Mi trabajo es poner orden.

Tú tienes que hacer que no note que le estás llevando. Hacer un criterio uniforme, lo que quiere, tapar sus problemas y lo que debe hacer. Poner orden en general.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Por ejemplo, he tenido algún alumno con hiperactividad. Déficit de atención. Depende de su grado. Intentas realizar actividades muy cortas. Tienes que estar muy atento porque el alumno se desconecta en 10 minutos. Pasar de una actividad a otra que dure también poco tiempo. Volver a la anterior. Así estar una hora. Es agotador, pero si consigues que enfoque, puedes sacar algo muy positivo.

Otros problemas: hay gente que es arrítmica. Puede ser de los mayores problemas. He tenido alumnos durante años incapaces de contar 8 corcheas. No oyen ni siquiera el ritmo. Al final me he hecho muy colega de él y entre risa y risa consigues cosas. Ralentizar lo que toca, tocar mucho con él, tocar mucho, mucho. Eran horas físicamente muy exigentes. Cuando tienes una relación buena con el alumno te puedes permitir hacer unas risas de lo que ha tocado, sin sentirse ofendido.

Desde mi punto de vista, en estos casos es importante el vínculo personal. Hace que suelten ciertos problemas.

Luego di clases un chaval con Epilepsia. Con fuertes problemas de coordinación. Eran clases muy duras. El alumno no evolucionaba. Realmente no avanzaba musicalmente. Estuvo durante dos años en los que se sentía normal e integrado. Venir a clase no vale solo para salir tocando, sino para sentirte uno más.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

Toda. Eso es el día a día. Si algo no te motiva pues lo dejas. Nadie va a un sitio donde no está motivado para ir. Cuando te obligan, lo dejas en cuanto puedes. Tienes que estar motivado para ir a clase a las 9 y ½ o a las 8.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Hay un poco de todo. Según el alumno, les tienes que hacer de una manera u otra. A veces tocar en directo les motiva. Hay que ir poco a poco. Unas veces en una audición pequeña otras en auditorios un poco más grandes. Recomendarles un concierto. Recomendarles o te recomienden a ti un grupo determinado. La interacción entre profesor-alumno tiene que ser vital. A un alumno le tiene que gustar lo que hace. Siempre hay un punto que no le gusta, sobre todo en la adolescencia. Pero tiene que haber algo.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

Claro. El alumno puede elegir el repertorio. Los repertorios son variables. Ahora tengo alumnos que están obsesionados con Justin Bieber, pero tienen 10 años. Es un bombardeo de internet constante. Ya cambiarán. O puede que no cambien. Pero hay que aceptar también eso. Hay que proporcionarles su espacio propio. También yo les propongo que escuchen otra música. Intento generar la suficiente confianza para que el alumno te entienda. Hay que hablar su lenguaje. Conocer lo que le gusta. Y por otra parte, él tiene que escuchar lo que le dices tú.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

Yo utilizo un poco de todo. Les grabo cosillas. Les grabo audios, lo escuchan los padres, les hace ilusión. Sobre todo, si un niño tiene 8 años y es capaz de tocar tres acordes. Les pongo las canciones que van a tocar antes de oírlas. He tenido que aprender a cantar. Cosa que no hacía. Así entienden que los acordes que les pongo son los acompañamientos de la canción. A los más adultos tienes que ver su objetivo. Algunos llegan con una idea de rellenar "lagunillas" y dudas y al final igual se motivan y tiran para delante. Terminas enseñándoles de todo. De repente tienes que manejarte con ese alumno de otra manera. Este curso he tenido un alumno que venía a rellenar lagunillas y resulta que en su círculo de amigos tiene gente que toca, que está empezando a tocar y ahora sus preguntas ya son otras. A mí eso me resulta mejor, porque es un terreno que domino muy bien y la clase se lleva de otra manera.

Otros vienen con otras ideas. Y partes desde donde se encuentran hasta lo que pretenden. Si un día tienes un plan y se te rompe, lo que él te propone también es creativo.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? Es un centro monísimo, pequeño que no puede competir con un salón de actos municipal que entran 300 personas. Pero, ¿qué actividades realizan en el centro los alumnos?

Sé lo que ofrezco.

El que parte de cero intento captarles con lo que les atraiga.

Al que viene con algún conocimiento analizas cuáles son sus conocimientos e intentas avanzar.

Te cuento, ahora casos concretos:

Tengo alumnos que están grabando sus discos. Vienen aquí a expresarme sus lagunillas.

Me preguntan ¿Cómo puedo hacer esto en directos?

A uno le di clases un mes y se licenció en Berkeley. No solo fue labor mía. El también ya tocaba un montón.

En estos casos pienso “algo he hecho bien “

Hay otros que vienen se dan cuenta que quieren seguir en cursos reglados.... Yo aquí soy la base para dónde ellos quieran ir.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

Con mi hora de clases estoy muy contento. Echo de menos todo lo que debería de ocurrir fuera y que no ocurre.

Echo de menos la motivación artístico- humanística que debería de darse a los chavales fuera de un aula de música. En los institutos, ikastolas, no sé incluso su propia casa.

Antes cualquier cosa que querías tocar te volvías loco para encontrarla. Ahora todo es fácil y no utilizan los medios a su alcance.

Mi labor es en el centro, pero fuera deben ser motivados por los padres, institutos. Hay alumnos que se quedan en el camino por falta de motivación fuera de aquí. En otros países no pasa. La cultura es como la piedra angular de lo que son en sí mismos.

Tu no recordarás el Reino Unido por sus ingenieros. Lo recordarás por los Beatles.

Yo puedo hacer dentro de mi aula, en esa hora. Pero fuera corresponde a otros.

Yo tocaba acústicos en un bar y un señor me gritó que le estaba molestando. Pues así estamos.

Entrevista a Profesora 6

Entrevistadora

Profesora 6

(PRESENTACIÓN)

Estamos con una profesora de guitarra. Comenzamos por saber su...formación académica.

Comencé en (Nombre de localidad donde comenzó a estudiar) y terminé en (Nombre de otra localidad) el grado medio. Luego terminé el superior también en (Nombre de localidad). Realicé los cuatros cursos para Música de Cámara. Muchos cursos (Menciona tres cursos). Cursos de música en (Nombre de localidad).

Sobre sus cursos pedagógicos...

En grado superior antiguo se hacía pedagogía y esto facultaba para dar clases.

Tu experiencia docente... ¿Podrías hablarme sobre ello?

Empecé dos años con clases particulares cuando estudiaba en (Nombre de localidad). Estuve haciendo una sustitución en (nombre localidad) durante tres meses cuando terminaba el grado superior. Después empecé a trabajar en el conservatorio de (Nombre de localidad) y hasta ahora. Llevo 28 años.

¿Qué especialidad que impartes en el centro?

Doy clases de Guitarra clásica y Música de Cámara. En ocasiones incluyo canciones más populares. Arreglos clásicos de música popular. Tenemos conservatorio y Escuela de Música en el mismo centro y los alumnos se pueden dividir en dos ramas según sus intereses y capacidades. Entonces se imparten unas clases más serias más destinadas a profesionalismo y otras más destinadas a Escuela de Música o amateur. La formación está inclinada a lo clásico, aunque en ocasiones algún alumno se decante por piezas no clásicas.

Situación laboral en el centro. En ocasiones la jornada del profesor depende del número de alumnos que tenga.

Jornada completa y soy fija.

Entramos en la entrevista. Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Trabajo todas, según el nivel del alumno.

En principio me interesa más la técnica. Cuando comienza me gusta que la técnica sea lo más fiable posible para luego evitar problemas. No siempre se consigue, pero la técnica es trabajada desde el principio.

La expresividad intento incorporarla también desde el principio. Empiezo a trabajar matices en cuanto se puede. Primero trabajo la obra plana y luego con matices.

La improvisación trabajo poco. A lo mejor en alguna obra concreta en grado medio.

En cierto nivel. Con los pequeños, poca improvisación, quizás algo de digitación...

La creatividad tiene relación con eso. Intento de vez en cuando que se impliquen en decisiones musicales.

La interpretación de memoria, prefiero en los primeros años que aprendan a leer. Poco a poco más adelante lo propicio pero debido a la costumbre de leer la obra les suele costar.

La interpretación en público, me interesa que toquen bastante. Me gustaría que lo hicieran más. No hay mucha disponibilidad de aulas en el centro, pero me gusta sobre todo cuando se acercan los exámenes. Todo el mundo (reglado y no reglado) pasa por un examen anual al menos. En el examen estoy yo y algún otro profesor. Algunos profesores a sus alumnos de Escuela de Música no les hacen exámenes y lo sustituyen por audiciones.

Yo considero que el examen es aconsejable porque se lo toman en serio. Y durante algún tiempo los más vagos hacen un esfuerzo. Yo insisto que la nota no es lo importante, pero a algunos alumnos les hace estudiar más. Tanto a ellos como a los padres les importa la nota.

Nos metemos dentro del aula. Sobre todo, en el grupo de edad de los pequeños qué importancia le das a la participación de los padres dentro y fuera del aula.

Yo doy opción a que el padre esté en el aula los primeros años. A partir de segundo o tercero pienso que es el alumno quien debe tomar responsabilidades. En ocasiones cuando el padre está en clase el niño está más pendiente de eso que de la clase y delegan toda la responsabilidad de los deberes. Es verdad que a veces funcionan mejor porque los padres se implican y están pendientes de que trabajen en casa.

Pero en ocasiones, los niños muestran dependencia y ya no lo veo aconsejable.

Luego con respecto a la participación de los padres fuera del aula, suelo hablar con los padres sobre todo en los primeros cursos. Ya en grado medio hablo menos. Prefiero que sea el alumno el que...

¿Ves más cosas negativas que positivas?

El apoyo del padre es básico en casa. Cuando un alumno funciona es porque el padre también funciona. Luego hay padres que les da igual y tienen desatendidos los estudios. Veo positivo el apoyo de los padres en el estudio del alumno.

¿Has visto casos en los que la participación de los padres sea negativa?

Hay peligro cuando los padres son músicos. No digo que siempre, pero tiene su lado malo.

Se meten demasiado con cuestiones técnicas o musicales que interfieren en mi forma de enseñar. En general, los padres son respetuosos con esto, pero siempre hay algún caso. La mayoría de los padres músicos suelen preferir otros instrumentos. (Risas)Tengo la sensación que otros instrumentos son considerados más serios. Hay muchos padres que saben tocar un poquito la guitarra. Pero en general, creo que los padres prefieren otro instrumento.

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Si. Yo en general si lo hago. Vínculo para buscar algo más de confianza con el alumno. No ser totalmente frío. Me gusta empatizar con los alumnos. Sobre todo, con los pequeños que en ocasiones necesitan tener una figura simpática y que les haga estar más a gusto. Con los niños suelo bajar a su nivel. Dejo que me cuente cosas del colegio, intento que esté más abierto y relajado. Que estén más contentos en clase. No se consigue siempre, pero lo intento.

Con los adolescentes voy cambiando y adaptándome a su forma.

Me gusta hacer bromas con los pequeños, voy adaptándome en cada clase. Es más ameno.

Con los adultos trato de amigo, aunque no es siempre positivo. Considero que tiene más cosas positivas que negativas.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión?

Yo me voy metiendo en la piel del niño, luego adolescentes y los adultos. Intento hablar con ellos. Hago bromas. Creo que ese clima tiene más cosas positivas.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Intento capear el problema.

Intento hacer lo que buenamente pueda. Si es problema técnico o rítmico pues trabajo, trabajo. Hasta que consiga sacarlo adelante.

Es difícil. Quizás haya gente más preparada que yo. En el centro también hay clases de musicoterapia.

En casos, alumnos que van a musicoterapia luego vienen a nuestras clases cuando quieren hacer algún instrumento. Cuando llegan a nosotros han tenido un seguimiento previo.

En el caso de un alumno que tiene medio cuerpo paralizado, pues trabajamos lo que se puede y el comenta que le viene muy bien. Hay que adaptar el programa a la capacidad de cada alumno.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

Toda. Para mí es la clave. Si tuviéramos alumnos motivados de por sí sería muy fácil ser profesor. Lo más complicado para el profesor es conseguir que el alumno tenga ganas, que le guste la música y que prefiera pasar el tiempo tocando en casa que viendo la televisión.

Luego cuestiones técnicas, pues es otra historia.

Cuando comienzan en la Escuela de Música ya existe una motivación por la música, pero luego chocan con la realidad. Tienen que trabajar en casa y eso no todos lo llevan bien. Entonces hay que hacer un plus de motivación para romper esa barrera de la vagancia para que puedan hacer el esfuerzo. Si pasamos esa barrera se consigue mayor y mejor trabajo. Hombre, depende de sus facilidades y capacidades, pero puede llegar sin ningún problema a donde se marque.

¿Entonces realmente le estas dando mucha importancia a la acción que puedes realizar sobre el alumno?

Pues sí, en eso estoy hasta el último curso de grado medio. Porque me encuentro con alumnos que van avanzando, pero no están enganchados. Me gustaría tener más recursos para enganchar al alumno al instrumento. Sé que no es posible con todos. Porque cada uno tiene sus prioridades en la vida. A algunos les gusta más el surf y a otros, baloncesto. Pero yo lo sigo intentando. Soy una persona entusiasmada por la guitarra y me gustaría que otros muchos lo estuvieran. Los alumnos perciben lo que disfrutas. A veces te emocionas cuando explicas una cosa y lo vives.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Uno de los elementos motivadores que mejor funcionan creo que es cuando tocan en público para otros, o sus padres. Se sienten bien. Se sienten reconocidos. Desde pequeños. Es un motivo muy importante de enganche. De autoafirmación. Pasa en todos los niveles.

He tenido un caso de alumnos, que estaban avanzando poco a poco, sin gran entusiasmo y han pasado una temporada en EEUU o fuera haciendo un curso 3º BUP y allí les ha dado por tocar la guitarra y han sentido que eran alguien. Que despertaban cierta admiración. Luego al volver aquí han vuelto con las pilas cargadas.

El hecho de vivir solo. Encontrarse valorado, no sé.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

Bastante. Es una doble pelea. Por una parte, engancharles con música que les guste y por otra enseñarles música que ahora no les gusta, pero tendría que acabar gustándoles. Músicas más complejas y elaboradas. Como sucede con diferentes estudios. Y al final les acaba gustando. Por lo general la música de Bach les cuesta más. No les gusta... igual porque es más complicado. Cuando ven que les cuesta mucho trabajo le cogen un poco de manía.

Doble sentido, por una parte, de enganche y por otra de aprendizaje.

¿Cómo lo consigues?

Dando una de cal y otra de arena. Una canción de los Beatles y un preludio de Bach. Así van conociendo todo tipo de música. Deben escuchar más música clásica. Lo que no se conoce no te puede gustar. Deben escuchar un poquito más de música clásica.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

Hay una actividad que me gusta mucho pero no tengo mucho tiempo para hacerla: actividades grupales. Realmente como está montado el conservatorio no hay estructura de horarios como para realizar estas actividades. Cuando quiero hacerlo debo quitar tiempo de otra clase. Mismamente hacer una audición entre los alumnos. Yo lo paso muy bien con esto y ellos también. Aunque a veces sufran un poco.

¿Tenéis solamente clases individuales?

Tenemos clases colectivas como asignatura en grado profesional, pero en Escuela de Música no. Tienen clases de coro, pero no tienen conjunto instrumental. Me gustaría que se dieran, pero depende de presupuestos y demás. No soy partidario de orquestas de guitarras, de grupos muy grandes. Pero pequeños grupos de cámara me parece básico. Simplemente juntando niños en una clase ya se encuentran motivados. Aquí esa formación la cubren con los coros, pero conjunto instrumental no.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas? ¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?

Desde el departamento de guitarra hay pocas salidas fuera. Por pereza nuestra de profesores o por falta de medios o de tiempo.

Actividades en el centro se hacen audiciones, todas las que podemos. No participan todos. Hay una selección. Creo que no suficientes. Tendríamos que hacer más. Depende de disponibilidad de salas.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías? ¿Cuál sería tu centro ideal?

En general estoy contento con las condiciones del centro. No lo tengo muy pensado. Quizás hacer más salidas, pero esto es un fallo mío. Me falta implicar más a los alumnos en concursos o a cursillos.

¿Aquí se fomenta más el estudio reglado?

No. Hay mayor porcentaje de alumno no reglado. Lo que pasa es que el alumno no reglado no dispone de clases grupales y lo veo necesario.

Entrevista a Profesora 7

Entrevistadora

Profesora 7

(PRESENTACIÓN)

Estamos con una profesora de guitarra de una Escuela de Música y vamos a comenzar preguntándote por su formación académica:

Estudí en el conservatorio (Nombre del conservatorio), en (Nombre de la localidad donde se encuentra el conservatorio). Allí saqué el título medio de guitarra. Luego fui a (Nombre de localidad). Estuve en el conservatorio superior de (nombre localidad) y allí sequé el título superior de guitarra.

Luego hice cuatro cursos de música de cámara, contrapunto y fuga.

¿Algún tipo de formación a nivel pedagógico?

Hice en (Nombre de localidad) Pedagogía especializada. Un curso. En (Nombre de localidad) había como más especialización e hice tres cursos de pedagogía de la guitarra.

¿Qué experiencia docente tienes?

Desde el año 1986 estoy dando clases. Vamos, treinta años.

¿En el centro que especialidad impartes?

Guitarra clásica, conjunto instrumental.

Situación laboral en el centro. A veces cuando la persona no es fija en el centro tiene mucho interés en que el alumnado se mantenga. Todo eso influye en la forma de trabajo del profesorado. Cuando la jornada del profesor depende de que haya o no alumnos.

No sé hasta qué punto soy fija. En mi caso no afecta para eso.

Entramos en la entrevista. Nos metemos de lleno en las clases. Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Has citado todos los parámetros fundamentales en la enseñanza de la música. La expresividad, la técnica, la improvisación, creatividad... pues todo ¿no?

Yo con los niños, que aún no dominan el instrumento y no puedo aún trabajar la expresividad, lo trabajo cantando. Hasta que tengan la soltura, la técnica y madurez suficiente para entender a través del instrumento, uso el canto. Para que luego puedan reproducir.

Al principio lo más importante es la técnica. Que se coloquen bien. Coloquen bien la mano izquierda primero y luego la derecha.

En cuanto a la técnica, mi primera clase es trabajar el ataque de mano izquierda.

¿La improvisación cómo la ves? ¿Tienes oportunidad de trabajarla?

Hay poco tiempo e igual cuando más hago improvisan es cuando los alumnos son pequeños. Al empezar, sólo con unas cuerdas les mando que hagan una canción sencilla solo con esas cuerdas. Solo con la primera y segunda cuerda. Y aprender de memoria. Les encanta porque lo han hecho ellos.

¿Das importancia a la interpretación de memoria no solo en niños, sino en otro tipo de alumnos?

Yo procuro, que tres cosas las memoricen cada curso. Me da igual el nivel. Tienes un alumno que lleva aquí 8 años y está tocando un Rondó de Giuliani (tiene cuatro hojas). No le pido que aprenda eso de memoria. Puede tocar el tango que estudió hace tres años. Lo que ellos quieran. Más que nada porque me parece que es fundamental que vayan aprendiendo a tocar algo de memoria.

Hacer un mini-repertorio que tengas en dedos y puedas tocar en cualquier momento. Los adultos son quienes mejor lo entienden.

El tema de la interpretación en público.

Lo veo fundamental. Aprenden ellos y aprendemos nosotros. Hay alumnos a los que les encanta tocar en público y otros a los que les cuesta un triunfo. Aunque les cueste, protesten, en el fondo creo que para ellos es un reto. Cuando terminan están como que han hecho algo realmente importante. Aprenden a enfrentarse a situaciones con grado de estrés importante. Cosa que es realmente fundamental.

¿Qué importancia le das a la participación de los padres y madres dentro y fuera del aula? Con los pequeños, sobre todo.

La participación de los padres es fundamental.

No considero, sin embargo, que todos los alumnos necesiten que sus padres estén dentro del aula. Depende del alumno. Yo tengo alumnos que no estaban funcionando bien, los padres entraron en el aula, ven el seguimiento, la atención individualizada que se tiene con su hijo y comienzan a valorar de otra manera las clases. Les gusta y quieren venir. En casos me ha resultado beneficioso y en otros no.

¿Qué implicaciones perjudiciales ves?

Cuando los padres usurpan de alguna manera el papel del profesor. Cuando empiezan a intervenir en la clase como uno más. Hay veces que eso es contraproducente. En ocasiones también he notado que el comportamiento del alumno ha comenzado a variar. "Esto no quiero". Comportamiento que nunca te daría a ti, al estar con sus padres se ve reforzado y el trato cambia. En ocasiones actúan con más pasotismo. Entonces hablas con los padres y les sugieres que se ausenten de las clases. La clase se vuelve a reconducir. Cada niño y cada padre son distintos. No siempre es igual.

Con los adolescentes...

Los padres que están involucrados, tienen un seguimiento de las tareas, el trabajo con cierto rigor y se les apoya, se nota muchísimo.

Se nota la diferencia con aquellos que mandan al niño a música como si fueran a cualquier otra actividad y no tienen ningún seguimiento.

Es vital la importancia que le dan los padres y es importante que nosotros (padre-profesor) estemos en contacto.

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

No con todos los alumnos estableces el mismo grado de vínculo. Todos somos humanos y las químicas funcionan. El vínculo siempre estableces.

Tú estás con un alumno y le tienes que conocer, él te tiene que conocer también. Es importante el vínculo. No se puede hacer de otra manera. Para mí sería imposible abstraerme. Me parece que te pierdes como profesor. Me resultaría muy difícil para una Escuela de Música.

No creo que (por lo menos en esta escuela) alumnos que no hubieran establecido vínculo con su profesor siguieran viniendo. Se habrían ido ya.

¿Tú tienes que utilizar algún tipo de estrategias?

Depende, hay alumnos con los que has establecido fácilmente y tienen actitud muy buena y otros que te cuestan muchísimo más y es más complicado. Lo más difícil es cuando el niño te muestra una barrera por sus problemas para relacionarse. En este caso debes inventar estrategias. Con el resto, es más fácil y todo fluye.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Se escuchan sus opiniones. No siempre puedes dar por lo único válido lo que ellos proponen.

En la elección del repertorio, " Si tienen que trabajar los arpeggios, pues le das a elegir obras, pero ajustándote a lo que pretendes. "

Con los padres debemos tener cuidado porque dan clase en casa a sus hijos. Hay alumnos que de repente empiezan a correr y es porque en casa les han sugerido que corran más.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música, ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Depende del alumno. Cuando ves un alumno con problemas rítmicos, o es muy torpe o tiene problemas físicos en las manos...son cosas que puedes atajar más fácilmente. Vas más despacio. Le animas. Me parece importante que el alumno entienda su problema. "Cada uno es diferente. Esto a ti te va a costar más porque..."

Cuando el problema es de carácter psicológico es más difícil.

A veces vienen niños con problemas serios y no puedes llegar a más. Tampoco eres terapeuta. A veces vienen niños con problemas de relación o no les gusta que les corrijas, se encierran, bueno con mucho cuidado.

Las cosas hay que tratarlas con cuidado y también cuidándome yo. A eso también he aprendido. A no irme yo frustrada cuando no todo el mundo funciona como yo pensaba que debería funcionar.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado? Se supone que el alumno ya viene motivado.

Es fundamental. La gran mayoría motivamos. Cada vez que hacen algo bien casi les ponemos una alfombra roja. También la motivación real llega cuando el alumno obtiene un resultado, cuando se oye. Para conseguir ese resultado tiene un profesor que le anima... pero él tiene que tener un trabajo personal.

El trabajo personal y tener un aula donde te sientas cómodo y valorado es la clave de que el alumno se motive. Tú puedes motivar mucho, pero si no hay trabajo personal no hay resultado.

No veo una sin la otra. La motivación debe ir acompañada del trabajo. Este trabajo le hará obtener unos resultados que refuerzan la misma motivación.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público... en ocasiones solo se ocupan de ejecutar.

Yo hago, en ocasiones. Cogen una obra y la interpretan disfrutando. “La música está escrita entre nota y nota”. Que puedan interiorizar y hacerlo suyo. Nos debemos olvidar un poco del papel, de la posición del dedo anular... Te olvidas de todo eso cuando tienes la obra superada.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia, ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado? ¿Cómo casar el repertorio con la motivación?

La responsabilidad la tienen ellos. Si tienes que trabajar una obra renacentista lo haces, pero vas recordando aquello de cursos anteriores que le apetece tocar.

Las clases son lo que durante el curso nos hemos propuesto hacer y luego al margen les dejo que toquen algo distinto que les apetezca. Así tienen un mini repertorio.

La obra que tengan que estudiar este curso no será tan fácil que la hagan suya, esto sucederá dentro de más tiempo.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

A veces, les pongo algo de acordes. Que uno acompañe a otro. En ocasiones les junto a tres o cuatro y que toquen esas obritas de su repertorio o sus “favoritas”.

Para ellos es un reto tocar sin partitura, de memoria, es toda una experiencia.

Con los que más hago esto es con los adultos. Para ellos es todo un reto.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas? ¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?

Yo creo que hacemos muchas audiciones, pero muy condensadas en una época. Hacemos en navidad, semana santa y junio. Sería más interesante espaciarlo. A lo largo del curso y con más normalidad.

La realidad del alumnado es que la mayoría no están dispuestos a venir a cualquier hora para juntarles, para que se conozcan. Están ocupadísimos, haciendo mil cosas. Cuesta muchísimo.

Haría otras cosas, pero el alumnado no siempre responde. Vamos, responden cinco.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías? ¿Cómo sería tu clase ideal?

La gente que requiere más tiempo, pues disponer de ello. No con todo el alumnado. Pero sí con quien necesite.

Tener más medios. Más espacio para reuniones y que se conozcan.

Se les pueda juntar más.

Desarrollar la autocrítica. Cada uno toca y cada uno pueda opinar sin afear unos a los otros.

Algo que añadir...

*Los niveles son cada vez más bajos. Vamos cada vez más a mínimos.
La gente cada vez se implica menos y esto influye en los niveles*

Entrevista a Profesora 8

Entrevistadora

Profesora 8

(PRESENTACIÓN)

Necesitaría que me contases sobre tu formación académica.

Llevo desde los siete años tocando la guitarra, con diferentes profesores, diferentes cursos y cursillos. Diferentes estilos. Formación en guitarra eléctrica.

Experiencia docente.

Llevo cinco cursos en el centro y también clases particulares.

Especialidad que impartes en el colegio:

Guitarra clásica y moderna. Bajo, en ocasiones. Vamos, lo que se requiera.

Situación laboral en el centro.

Mi horario laboral depende del número de alumnos. Soy la primera interesada en mantenerlos.

Entramos en la entrevista. Nos metemos de lleno en el desarrollo de las clases. Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Lo más importante es la técnica. Es el principio de todo. Después, vamos trabajando la expresividad, improvisación que trabajo con muchos alumnos. En ocasiones les pongo una escala y a partir de ahí creamos un blues...Me gustaría que hubiera más estudio personal. Realmente le concedo importancia a todas estas cuestiones.

¿Qué importancia le das a la participación de los padres y madres dentro y fuera del aula?

Para que los padres acudan al aula deben concertar una cita. No es algo habitual, pero sí se da.

Hay ventajas si los padres y/o madres acuden a clase.

Si. Depende que padres y que hijos.

Hay niños que se ponen firmes si ven a sus padres en clase. Se concentran y les entra el miedo de repente, con esos sí se nota ventaja.

Luego hay muchos padres que ayudan a los críos en casa. Eso es importante. Quien lo hace.

¿Aunque no acudan a clase, luego hay implicación en casa?

Hay muchos niños que tienen cuidadora y no tienen presión en casa. No están atentos a lo que deben estudiar y si lo están es para los deberes escolares.

¿Ves más cosas negativas que positivas?

Depende de los padres y los hijos. En ocasiones si es positivo. También es importante y se nota el padre que se involucra y trabaja con su hijo en casa. Eso, sí es importante.

Pero veo beneficioso la participación de los padres en el estudio.

No vería aspectos negativos en la participación. Exceptuaría aquellos casos en los que los padres “todo lo saben” y enseñan a sus hijos mal.

En general los padres, preguntan:” ¿cómo tiene que colocar la mano...?” Vamos, tienen en cuenta la opinión del profesor.

Pasamos a otro bloque de preguntas. Relación que se establece en clase entre profesor y alumno ¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Si. En mi caso, sí. Siento que me atienden más. A parte, es algo que no puedo evitar. Enseguida vienen, te cuentan y ¿qué voy a hacerles cortarles?

Por una parte, no lo puedo evitar y por otra, me parece bueno, positivo. Están más relajados contigo. Más abiertos, incluso eso influye a que vengan más ilusionados y con más ganas.

¿Utilizas alguna estrategia para crear ese vínculo?

No lo fuerzo, me sale solo. Me vienen, me cuentan sus historias y yo les cuento las mías. Sin estrategia, sin pensar en ello. Me sale solo. Si pensara en una estrategia no me saldría.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Me gusta que me digan y me cuenten que autor les gusta...qué estilo, si, si me gusta. Lo veo importante porque te orienta por dónde tirar con el alumno. Yo no tengo que hacer un reglado con ellos, puedo tirar por sus gustos. Siempre estarán más interesados. Intento escucharles a partir de una edad. Si me van orientando los gustos, voy tirando por ahí según una edad. En general a partir de 11 más o menos si tengo en cuenta su opinión.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

De todo.

En casos de problemas psicológicos incluso hago la “boba”. Intento más que nada que se lo pase bien. Que disfrute y esté a gusto. ¿Qué vas a presionar a un alumno que tiene un problema? Bueno intentas sacar algo...

En caso de problemas rítmicos...

El problema rítmico es muy complicado. Te inventas de todo “Pues anda a mí misma velocidad, ponte la mano en el corazón para ver cómo late...” “vamos es complicado. Intento de todo.

Esta es la pregunta del millón y la que nos ha llevado a hacer esta investigación ¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

Toda.

Igual es porque yo funciono así. Pero si no estoy motivado no me salen las cosas. No tengo ganas de hacerlas. La imposición en un chaval muy sumiso puede funcionar, pero ¿qué vida le estás dando a ese chaval?

La imposición puede funcionar cuando hay un título de por medio, pero quien va a las escuelas es porque quiere.

Quien elige la guitarra es porque realmente le gusta. Se da el caso de niños que eligen piano porque los padres les encaminan, pero cuando vienen a guitarra es porque ellos quieren. Los que escogen guitarra son los más motivados. A quien le gusta la guitarra, le gusta de verdad.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

¡Es que has puesto todo!

Disfrutar y sentir la música es lo que más persigo aquí. Si sacan, pues sacan pero que lo hagan disfrutando. Que lo aprecien. Que sepan componer algo... Que disfruten de lo que hacen, vamos. Que en ocasiones tendrán piezas que no les haga tanta gracia, pues seguramente, pero en general intento que les gusten.

Lo de tocar en grupo les gusta. Se juntan entre ellos, son de la misma clase. Les junto por niveles parecidos. Si son niveles muy distintos se aburren. Los de nivel parecido, si les suelo juntar. Para que hagan unos blues, unas improvisaciones.

¿Les motiva lo que crees tú de ellos?

Depende del chaval. Cada chaval es distinto, cada uno responde de una manera distinta. A algún alumno que he tenido me doy cuenta que no le gusta que le doren la píldora. Pero en general intento animarles.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesor?

Pues le doy bastante importancia. La elección tiene que ser entre profesor y alumno. A veces, buscamos una obra que tiene un trabajo técnico concreto; como ligados, arpeggios... otras, buscamos algo que el alumno quiere tocar para una audición.

A los niños pequeños les motivan las canciones divertidas, infantiles, que les suene de algo...

Los adolescentes tienden a tocar más música moderna. Hay centros que siguen marcando los cuatro estudios, pero la tendencia del alumno es distinta. La mayoría entran en guitarra buscando luego tocar guitarra eléctrica.

En ocasiones buscan la guitarra eléctrica por la música que tocan los grupos, por la estética del guitarrista o los colores de la guitarra... De primeras es una guitarra mucho más espectacular que la otra. Los chicos buscan más eso. Las chicas no tanto.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

Poner vídeos, les facilito una lista con lo que creo que deberían escuchar. Lista con clásico y con moderno. Canciones que les puedan atraer. Eso lo hacen en casa. En clase básicamente lo que hacemos es tocar porque no hay tiempo para más. Entre que llegan, preparan... la clase se te queda en 20 minutos. Las clases de guitarra en ocasiones son en el recreo y viene con tiempo muy justo.

**¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas?
¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?**

Tenemos una orquesta de mayores. De guitarras, flautas y violines.

Luego otra de 2º y 3º de ESO.

Los más pequeños tienen otra sólo de guitarras. Comienzan en 5º de primaria.

Hacemos audiciones conjuntas. Se ven entre ellos. Las organizamos por cursos.

- *Se oye guitarra de fondo* -

Las audiciones son suficientes, pero se podría organizar ir a conciertos. Actividades fuera del colegio. Que lo vean como ocio.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

Pediría un aula para mí y tiempo. Un ordenador también para poner vídeos. El aula con ambiente guitarrístico que no fuera un aula de bachiller. Tener un sitio propio que puedan estar ellos, tocar si les apetece...Tener un espacio y disponer de una mañana para que quien quisiera se acercara a comentar, tocar...

Entrevista a Profesora 9

Entrevistadora

Profesora 9

(PRESENTACIÓN)

Empezamos con tu formación académica.

Vale. Pues la carrera superior de guitarra. Lo que es el bachillerato, la carrera superior de guitarra. Hice tres años de una carrera universitaria , cursillos dedicados a la guitarra o la guitarra de Jazz (un poco en lo que soy especialista). Mi formación de Jazz ha sido siempre autodidacta. He hecho cursillos con gente, pero no ha sido en un centro reglado. En jazz llevo desde los 18 años.

Tu experiencia docente.

Desde muy jovencita dando clases particulares. Creo que desde los 18 años. Luego estuve en (nombre de localidad) durante 7 años. Después estuve un año trabajando en el conservatorio de (nombre ocalidad). Luego entré la escuela de (nombre localidad) que llevo 20 años.

Especialidad que impartes en el centro.

Guitarra clásica y guitarra de Jazz.

Situación laboral en el centro.

Fija.

Vamos que a ti te da igual que tengas más alumnos que no, no te va a afectar.

Bueno no, Nuestro contrato no es de funcionario. Es diferente. Si por casualidad no tuviera trabajo, tendrían que rescindir el contrato. Es un contrato laboral.

Entramos en la entrevista. Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Siempre le he concedido importancia. El problema con el que me suelo encontrar sobre todo con niños pequeños es el poco tiempo que tenemos para impartir la clase. Tenemos poco tiempo para dedicarnos a estas cosas. La verdad es que muchas veces la media hora se te va en cuestiones muy técnicas, muy radicalizadas en la técnica en sí. Cuando tengo un ápice de tiempo o el alumno responde muy bien al tipo de dificultades técnicas, intento hacer cosas con ellos con carácter de creatividad, expresividad.

Cuando son pequeños me centro en la técnica. Cuando tengo clases con adolescentes, pasamos a un rango de los alumnos que van por guitarra eléctrica.

Al comienzo, empezamos por guitarra clásica porque considero que tiene los mejores métodos para poder hacer los primeros cursos.

Cuando más o menos están en módulo 3 -4 les suelo plantear el posible salto a guitarra eléctrica y comenzamos a trabajar. Generalmente, suelo tener un curso (módulo 4) hacemos las cosas a medias. Ahí les meto canciones de Beatles, les solicito sus gustos... Ahí de modo solapada empezamos la armonía moderna y técnicas de lectura moderna. Ahí deciden si siguen por aquí o por el lado “reforzado” (serían los que se preparan para un grado medio). Otros siguen por el lado clásico. Me voy adaptando al perfil del alumnado.

Dentro de lo moderno tenemos una línea muy específica que lleva 3,4 años de eléctrica. Aquí les oriento si desean flamenco, rock and roll, a qué profesores deben ir. Si desean Jazz, pues estoy aquí. El centro está muy bien preparado para el jazz.

¿En el grupo de edad de los pequeños, le das importancia en que estén los padres implicados en el proceso educativo? ¿Los padres asisten con los niños a clase?

Procuro siempre al principio tener una charla con los padres y si viene a clase mantienes una relación. Ahora con el WhatsApp pues es más fácil mantener contacto. “Apriétale las tuercas que no estudia...” o comento algún pequeño problema a nivel de comunicación que he tenido con los niños. Con niños más cerrados...

En cualquier caso, veo beneficioso la implicación de los padres. Lo veo fundamental, sobre todo en los primeros años. Al principio el niño pisa la cuerda y le hace daño. Necesita de incentivación y ánimo. A los padres les digo que vengan a clase, que vean. Luego en casa, pueden transmitir maneras de colocación, de estudio... El padre puede aprender mucho en las clases.

¿Hay aspectos negativos?

Lo veo fundamental. Que los padres apoyen y motiven ya que la guitarra al principio hace daño y les cuesta. Ahí está el padre para animarles y motivarles. No veo nada negativo en el apoyo.

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Sí. Si es importante una buena comunicación con el alumno. Así la clase fluye de otra manera. El que haya una relación es importante a la hora de dar una clase. En esto influye el tiempo. El aspecto psicológico es importante a la hora de dar la clase.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Me parece importantísimo. Hay una niña que habla y habla y me cuenta sus "monstruitos". Le dejo libertad, me encanta siempre que continuemos la clase. A veces me he encontrado con problemas al dejarles esos márgenes de libertad. Luego cercarles. En ocasiones al principio de la clase les dejo hablar y luego poco a poco les voy acotando.

Noto en ocasiones que el niño viene agotado porque la clase no está bien ubicada en hora y llegan ya agotados. Esto tiene difícil solución porque es complicado cambiarles la hora.

En el caso de los adultos...

Hay adultos de "sofá" cuénteme o me empieza a contar sus historias y se empistolán, se lanzan. Con grado de confianza muy exagerado. Esto lo suelo notar cuando el alumno es poco trabajador y viene a clase como el que va a clase de baile y todo le da igual. Tú intentas más o menos reconducir la clase por algún sitio, pero a la semana siguiente te viene y es lo mismo. Te dicen "que no he estudiado nada y... ¡Jo! El otro día no sabes lo que me pasó". Y ya estamos otra vez. Tengo pocos de estos. La mayoría de los adultos que tengo son de jazz y los de jazz vienen con muchísimo interés. Vienen a morder la clase. Te exprimen, te preguntan, son fantásticos.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Depende de cuál sea el problema. Cada caso es un mundo. Tampoco me he encontrado con muchos casos.

Dentro del centro tenemos una profesora que se encarga de los problemas más delicados. Hizo musicoterapia para niños con problemas de niños autistas. Hace gran trabajo con los niños, salen a las audiciones, tocan, les hace cantar, les hace dar palmas... De los casos un poco especiales se encarga ella.

Yo como mucho he tenido algún caso con problema muscular y cosas de estas. Entonces intentas adaptarte. En estos casos hablo con los padres sobre la elección adecuada del instrumento.

Tengo un caso de un chaval con problema de distonía focal. Lo del túnel metacarpiano, pero más grave. Lleva un tiempo estudiando y de repente dos dedos se le quedan tiesos. Tiene muchísima afición. La manera de trabajar, siempre las digitaciones son replanteadas para que a él le sea cómodo. Cuando él dice "aquí me duele" pues hacemos otra.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

Es importante. Le doy bastante importancia.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Todo. Que la clase en un principio les sea atractiva.

Con los pequeñitos, cuando están en los primeros años, el elemento motivador es muy importante. Luego cuando tienen 11-12 o eso está inyectado o no hay tu tía. Si a esta edad el chaval quiere estudiar una cosa lo decide por él. El elige sus gustos, lo dice en casa.

Cuando llega un alumno con 12- 13 años procuras darle lo que le gusta. Intento sacarles, componerles unos acordes, de obras que les gusten para que trabajen.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

Depende de las edades y el grado técnico.

Al principio suelo fijarlo yo. Con cuadernos. Hasta módulo 5.

Tenemos una serie de cuadernos con recopilación de obras. Desde que tienen 7-8 años. Ahí van ellos con un libro y en el libro tienen una progresión técnica. Avanzando poquito a poquito. Esas obras han tenido una selección para ir avanzando sobre una serie de cosas técnicas. Para llegar a posicionarse en la guitarra bien, cambiar acordes.

Intento guiarles por un camino mínimo de técnica y luego ya podrán elegir.

Durante los módulos 1, 2 y 3 la educación que imparto tiende hacia una línea clásica. Primero por las características de la escuela. Segundo porque para que puedan acceder a grado medio tienen que tener una edad (11-12). Ahí que se planteen. Si no les gusta la clásica.... Pero intento tener esa vía siempre abierta.

En el caso de que quisieran pasar a grado medio tendrían que realizar una prueba de acceso en el conservatorio. Yo tengo pocos alumnos que tomen esa vía. La mitad de mis alumnos son de jazz y eléctrica. La dirección del centro ha puesto un número máximo de 12 para hacer reforzado. Son excepciones aquellos niños que siguen el medio.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

A la mayoría de los críos pequeños les tengo individual.

La clase de orquesta de guitarras es con otro profesor. Es optativo.

Los de jazz están en combos y muchas de las clases que hacemos son conjuntas.

La clase de los niños son individuales, procuro juntarles, que coincidan. Muchas veces la clase es individual. Es sobre técnica y lo reconozco, a veces, la clase se me va entera en eso.

Hubo un tiempo que me planteé estructurar la clase: 5 minutos de esto, 10 de lo otro...más tarde me he dado cuenta que no tengo tiempo suficiente para todo. Nos centramos mucho en la técnica.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas? ¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?

Hacemos dos o tres audiciones anuales. Yo hago con mis alumnos. De guitarra.

Luego, al margen tienen las audiciones generales y luego tienen las audiciones los de jazz más grupales. Los grandes eventos. Más de grupo.

Les motiva. Cuando llega la audición se ponen las pilas. Siempre hay una minoría que no le gusta. Pero, en el fondo, les gusta.

Los adultos, por mi parte tienen un enorme respeto de lo que quieren hacer o no. No obligo a nadie. También tenemos una vez al año una audición para adultos. Con todos los instrumentos. El otro día una audición el padre y la hija tocando contrabajo.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

Pues no sé. Cuando te metes en una universidad estadounidense, de guitarra, tienen como una serie de asignaturas básicas en el programa y luego los alumnos dicen “yo quiero tocar la guitarra como fulanito” tienen sus ídolos. Y tienen al profesor específico para sus ídolos. A mí eso me parecería lo genial, pero no es fácil.

Luego tendríamos asignaturas comunes. Estamos hablando de una universidad moderna no de una Escuela de Música, donde hay que meter un niño cada media hora. Incluso en los niños veo la necesidad de que las posibilidades se ampliaran. Fueran novedosas. Las clases fueran con más tiempo de clase, no de técnica sino como aspectos vivenciales.

Entrevista a Profesora 10

Entrevistadora

Profesora 10

(PRESENTACIÓN)

Estamos. Te vamos a preguntar por tu formación académica.

Titulación superior de guitarra que saqué, en (Nombre de localidad). Titulación de grado medio en (Nombre de otra localidad). Distintos cursos, con diferentes profesores (Nombró a tres profesores). Yo vine a España por estudiar con (nombró un profesor).

Luego me presenté a distintos concursos internacionales. En el (Nombre del concurso internacional celebrado en España) obtuve el primer premio. En el año 1977 y 1979 obtuve tercer premio en el concurso internacional de guitarra en (Nombre de localidad). Mi labor ha sido sobre todo de concertista y terminé en la enseñanza buscando la estabilidad laboral.

Preparación pedagógica.

Algunos cursos realizados en Japón. En mi generación no había tantos como actualmente.

Experiencia docente.

Aquí llevo 29 años dando clases.

Al comienzo vivía en (Nombre de localidad) luego me presenté a la oposición de (Nombre de otra localidad) y al sacarla me quedé a vivir aquí.

Especialidad que impartes en el centro.

Guitarra Clásica.

¿Y tú situación laboral en el centro?

Desde el primer día jornada completa. A tope y sobran alumnos. Cada año hay 30 o 40 en lista de espera para entrar. El curso pasado solo han entrado 4 nuevos alumnos.

Me tienen por profesor exigente. Si no trabajan hecho broncas, pero no se borran. No hay hueco para que entren nuevos alumnos. Tengo alumnos que no estudian mucho y a veces faltan a clase, pero siguen apuntándose.

En España se nota que si no hay exámenes los alumnos no estudian. Deben tomarse los estudios con más seriedad. Para mí la Escuela de Música aquí ha sido un fracaso. Aquí sin examen no se estudia. Hacemos algún examen en el paso de nivel de 3 a 4. Al finalizar el 6 hacemos tipo audición. Tocar dos o tres cosillas de su repertorio y luego entre los profesores hacemos comentarios. Tendríamos que tener un examen “como Dios manda”, si no los alumnos no estudian. Solo estudian lo que les gusta, les apetece...lo demás pasan. No se preocupan de las escalas, ni ejercicios de técnica...así no hay dominio. Así no se forman músicos. No tiene la motivación de la titulación. Hay déficit de técnica.

Entramos en la entrevista. Lo que pasa en las clases. Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Para que haya expresividad primero trabajo con los alumnos una estabilidad técnica. Durante “X” tiempo se trabaja aspectos técnicos. Cuando se ha estabilizado se va metiendo segunda etapa. Se va añadiendo poco a poco la expresividad.

Tengo una lucha personal con el hecho de que los alumnos no escuchan suficiente música, CDs, conciertos... y si no se escucha el oído no valora. No se da cuenta si la interpretación es sosa o es una expresividad más enriquecida. Los alumnos actuales ni se preocupan.

La improvisación en la guitarra clásica casi no metemos. Salvo algunos fragmentos del periodo barroco.

La interpretación de memoria a partir del tercer año. Algunas cosillas. Pero se dedica muy poco tiempo al estudio y no es posible. Yo comprendo que hay días que tienen más carga de horas y no tienen tiempo para estudiar. Al fútbol le dedican mucho más tiempo a eso le llamo “cultura española”. Ahí sí dedican más tiempo. Los padres mismos se involucran mucho en el deporte.

La creatividad está un poco muerta. Muy sosos son los niños actuales. Como persona tendrán sentimientos, pero no lo demuestran. No luchan. Quizás por la vida informática. No tienen paciencia para conseguir algo.

La interpretación en público. Hago dos veces al año. Una en el mes de enero y otro hacia el mes de mayo. Es una manera de que estudien un poco. Supone algo de obligación y esto les hace estudiar un poco para las audiciones.

En el grupo de edad de los pequeños que importancia le das a la participación de los padres dentro y fuera del aula.

Los alumnos que empiezan de cero, de 7 años, tenemos costumbre de un contacto de información sobre el curso, modo de estudio. A partir de ahí algunos padres han venido a clase. Ven la clase y luego me echan un cable con los estudios en casa. Al principio suelen venir. Pero aun así hay padres que no conozco. Algunos alumnos vienen con su cuidadora.

Yo veo importante la asistencia de los padres con los pequeños. Los demás cuando tenemos algún problemilla yo les llamo. La implicación de la familia es beneficiosa hasta que adquiera el hábito de trabajar. Hasta conseguir el hábito se necesitará ayuda de los padres.

Hay algunos padres que no tienen costumbre de escuchar música. Hay otros padres que tienen por costumbre ir a conciertos, ópera. Todo eso influye en que el alumno tenga cada vez más o menos gusto a la hora de hacer música.

¿Ves implicaciones negativas a la participación de los padres?

Veo positivo que vean. La colaboración de los padres en casa para que te echen un cable en el trabajo en casa, sobre todo con los más peques.

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Si es mucho, en clase se pierde algo de seriedad. Hay que poner un poco de línea. Un poco de amistad, coloquial, pero con un punto de línea.

¿Si el alumno lleva 8 años contigo cómo marcas esa línea?

Si la situación es muy estricta los alumnos se sienten incómodos. Algo distendido si intento hacer, pero sin meterme en su vida. Si quiere contar que cuente...

Cada alumno es distinto, algunos vienen y desde la puerta ya te cuentan y hay otros que son más calladitos. Hay que propiciar el diálogo sino se nos va la clase sin hablar.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

A veces el alumno que habla y habla también es quien no estudia, o al revés. Nunca se sabe.

Mi método cada ejercicio tiene grabación y el niño antes de estudiar puede oírlo.

Yo pondría una prueba para los alumnos que se quedan en la lista de espera y que entrasen aquellos que tuvieran verdadero interés y tuvieran ya conocimientos elementales de la materia. Así han mostrado ya su interés verdadero del instrumento. El alumno que verdaderamente tiene interés ya ha hecho algo al respecto.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Hay padres que no comentan el problema. A través de mis compañeras de lenguaje musical al final nos hemos enterado que tenía cierto problema. Para estos alumnos hay que utilizar otro tipo de método. No es lo mismo enseñar a los adultos que a los peques. Con los peques, para que identifiquen las notas solía utilizar “pegatinas.” Primera cuerda color rojo. Con la pegatina en el primer y tercer traste. Sobre las notas pongo rotulador rojo. Al ver rojo reacciona con el rojo de sus cuerdas.”

En Japón al estudiar violín, con el método Suzuki antes de leer las notas comenzaban con el instrumento. ¿Cómo hace tocar el instrumento antes de conocer notas? Pues el método Suzuki en Japón iba acompañado de pegatinas. Yo me acordaba de esto. Allí en Japón los violinistas pequeñitos tienen un montón de pegatinas.

Antes aquí los alumnos del plan antiguo venían con conocimiento de solfeo. Después de la reforma los alumnos vienen con menos conocimientos y me acordé. Algo tenía que pensar.

Uso este método durante el tiempo que es necesario. Poco a poco se van familiarizando con las notas.

He tenido alumnos con falta de concentración. Trabajábamos con colores y el ritmo es mucho más lento hay que tomarlo con calma.

Los alumnos con ciertos problemas cuando tienen 11 o 12 años y sus estudios en el colegio se complican, abandonan la música porque no pueden mantener dos cosas a la vez.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

Es la palabra de moda.

En los alumnos peques hay dificultad. Para motivarles les pongo melodías conocidas. Uso música popular para acercarme a ellos. Sigo el método, pero si noto que el alumno está cansado o desmotivado busco melodías que le puedan gustar y sean conocidas.

Otros alumnos que llevan las clases bien, les invito que participen en el grupo de guitarra. En la audición, al final, hago tocar al conjunto de guitarra. Los padres les oyen y algunos se animan. En el nivel elemental es opcional. No se obliga a nadie.

Estos alumnos cuando salen del ensayo están juntos, hablan, se animan unos a otros. Se establece vínculo personal entre ellos. Es una manera de conocerse entre ellos. Estos se van animando y su nivel de clase individual mejora. Es una manera de conocerse que si vienen a clases individuales nunca se conocen.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Al interpretar en público se ponen muy nerviosos. Pero se nota que estudian más. Cuando saben que tienen una audición, las semanas anteriores estudian más y mejoran. Es una forma de motivar. Ensayan y se les saca a tocar en algún sitio, porque si no se aburren. El hacer topaketitas les motiva. Estudian para salir a actuar.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

Los guitarristas clásicos tenemos costumbre de poner obras de repertorio. Pero los alumnos actuales hay que meterles otro tipo de obras. A mí me obligan a hacer distintas transcripciones. Cogiendo música de Elton John. Algo que conozcan. Voy teniendo en cuenta lo que desean, como base. Es difícil buscar obras fáciles con lo cual nos vemos obligados a hacer transcripciones.

Cada dos años voy de gira a Japón y traigo mucho material. Tema de conjunto de guitarra es casi, casi invento japonés. La historia de guitarra en Japón es muy reciente. Al principio se empezaba a estudiar individualmente. Era muy costoso. Nibori inventó cómo formar

orquesta de guitarras. Entonces se empieza a producir un montón de material. Tocar sólo cuesta. Tocar cuatro suena mejor y no cuesta tanto. Hizo un conjunto de 150 guitarras y no solo guitarra normal, si no guitarra de quinto, guitarra de contrabajo.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

Audición como tipo Topaketa ¿Pero cuántas veces? Si hacemos cada trimestre es ya excesivo.

Estas actividades son las que más les gustan. Salen, tocan, luego hay merienda. Así parece que se sienten importantes.

**¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas?
¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?**

En todos los centros hay una audición general de navidad, otra en semana santa y otra al finalizar el curso. Cada año hacemos sobre un tema. Este año es comunidad española. Yo hice transcripción de “los cuatro muleros” del granadino (Federico García Lorca). El año pasado fue de música de período barroco. Hacemos todos los instrumentos. Todas las agrupaciones. Violines, guitarras. Comenzamos a preparar a principio de cursos para que vayan poco a poco trabajando.

Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes”. ¿Te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

Nosotros venimos del plan antiguo del conservatorio. Ahora con 30 minutos echamos de menos aquel tiempo. Entre que el niño entra, se lava las manos, se sienta, saca la guitarra...la clase son 20 minutos. Se pierde mucho tiempo. El examen hacía que los alumnos se tomaran el estudio con más seriedad. Ahora con lo de no haber examen todo se ha relajado.

Algo que quisieras cambiar...

Yo tenía esperanzas de que algo funcionara mejor.

En Japón hubo una reforma y antes de instaurar en todos los centros, durante unos años se utilizó centros como “conejillos de indias” y se sacaban los datos. Sobre esto ya se ponían definitivamente en todos los centros. Así hay menos fracaso.

Aquí se habla, se pone en boletín luego hacer funcionar y luego veremos. Eso es como empezar la casa por el tejado. Esto para mí no es una reforma. Esto está camuflado como reforma, pero es recorte general de presupuestos. De hecho, todos eran conservatorios y de repente todas escuelas de música. Cortaron subvenciones.

En Japón funciona todo a base de clases particulares o academias privadas. Durante años se preparan para pasar un examen fuerte de acceso a la universidad para estudiar la carrera de música. Antes no había universidad de guitarra. Por eso los guitarristas salíamos fuera a estudiar.

Entrevista a Profesora 11

Entrevistadora

Profesora 11

(PRESENTACIÓN)

Vamos a dar comienzo a una entrevista que vamos a hacer a una profesora de guitarra. Para empezar, vamos a preguntarte un poco sobre tu formación.

Yo terminé el título superior en el (año en el que terminó el título superior). Además, soy licenciada en (nombre), porque en su día había que estudiar dos cosas. La música no servía para mucho, entonces había que estudiar una carrera en la universidad.

En cuanto a mi formación musical hice la habilitación en música moderna hace cosa de 10- 12 años y además tengo el CAP, montón de cursos con profesores y luego hice magisterio musical, con lo cual la parte pedagógica está cubierta. En estos momentos estoy realizando el doctorado.

¿Qué experiencia docente posees?

Empecé a dar clases nada más terminar de estudiar. Llevaré (Número de años que lleva trabajando como docente) años de docente. Siempre he sido profesora de guitarra. Empecé con 22-23 años. Comencé trabajando en un conservatorio privado. Allí estuve 9 años. Luego estuve en una Escuela de Música municipal otros dos cursos y ya después de eso empecé en los dos centros donde estoy ahora que son la Escuela de Música (menciona dos localidades donde trabajó).

¿Qué especialidad impartes?

Desde siempre he impartido la especialidad de guitarra. Desde que existe la habilitación de música moderna, en uno de los centros imparto clases de guitarra moderna.

¿En qué situación laboral estás en los centros?

En una de las escuelas tengo la plaza. Solamente tengo algo más de media jornada y en el otro centro soy interina. Ahí tengo otra media jornada.

Entramos en la entrevista. Durante el desarrollo de las clases, ¿qué grado de importancia concedes al desarrollo de capacidades como la expresividad, la técnica, la improvisación, la creatividad, la interpretación de memoria, la interpretación en público, el estudio personal?

Si no hay técnica no puedes desarrollar nada más. La técnica es el pilar fundamental. La pena es que en muchas ocasiones las clases se reducen a técnica porque si no hay un avance técnico no hay avance en otros campos. Pero yo sí que creo que en los casos que puedo porque el alumno tiene capacidad para hacerlo, pues trabajo el resto de las capacidades. Todas son muy importantes.

Para mí personalmente la técnica es base. Pero pienso que una técnica no demasiado buena se puede salvar si eres expresivo.

La expresividad me parece vital. Muy importante. Yo puedo escuchar una persona que toca unos ligados divinos, que si no me transmite nada... es que me da igual. A mí lo que me apetece es que me transmita, que diga algo. Yo en mis alumnos intento despertar eso de que "hay que ser expresivo", hay que decir algo. La música sale como del corazón. Es un sentimiento, algo que tú quieres expresar. Con lo cual es el Tú. Para mí la expresividad es importantísima.

La improvisación está muy bien. Es una cosa estupenda. Para improvisar no solo tienes que tener técnica. Tienes que tener cierto nivel de conocimiento armónico, teórico y ahora mismo salvo en los centros en los que se desarrolla mucho este aspecto, es complicado. En la mayoría de los centros (al menos lo que yo conozco) el alumnado tiene un nivel bastante bajo. A niveles muy básicos si se puede improvisar. Entonces realmente entre que el nivel teórico es bajo, que no hay tiempo y que es el último de los escalones, realmente yo improviso poco.

La creatividad, a mí me parece muy importante que los alumnos creen. Intento en algunas ocasiones que ellos aporten su punto de vista. Pero también entiendo que es difícil. Según el nivel en el que estés. En ocasiones les animo a que creen con unos acordes, una melodía. La gente tiene bastante miedo. No es porque no sepan. Pero no se atreven.

Interpretar de memoria es bueno y malo. Depende del momento. Interpretar de memoria cuando sabes perfectamente la partitura, sabes la digitación, sabes las notas... a mí me parece muy bien aprender de memoria. El problema es que a veces la gente se aprende las cosas de memoria, pero se las aprende mal. Al aprenderlo mal, repiten lo mismo de mala manera.

Considero que es importante, pero en un estadio ya avanzado. Cuando se tiene controlada la partitura. Tocar de memoria es leer de memoria la partitura. Lo trabajo poco, no hay tiempo. No hay tiempo real para hacerlo.

Interpretar en público creo que es muy importante. Creo que motiva muchísimo a la gente. Hay personas que se ponen muy nerviosas y más que un premio es un castigo. Pero en general gusta. A todo el mundo estimula el saber que tenemos que interpretar en público.

En cuanto al estudio personal yo intento ayudar al alumnado a que se organicen. Incluso les hago unos esquemas de cómo habría que estudiar, cuánto tiempo, hablo con los padres

a principio de curso.

¿Qué importancia le das tú a la participación de los padres y madres fuera y dentro del aula?

Jo, muchísima.

Hablando de los niños pequeños, a mí me gusta que cuando empiezan el niño venga con el padre o madre a clase. Lo que intento es que el padre o madre vea cómo se coloca la mano,

No tiene que saber música. Sólo tiene que ser un apoyo en casa para el niño. También a la hora de apoyar, animar y que el niño sienta que no está en casa solo. Que sienta que hay alguien que le escucha.

Es importante. Dentro del aula porque hace un seguimiento real de los aspectos técnicos y luego en casa como apoyo.

¿Ves más cosas negativas que positivas?

En caso normal es beneficioso. Porque ayudan, guían, animan, estimulan. Es cierto, que a veces dentro del aula el padre se olvida, corrige al niño. Se crea un ambiente que rompe el vínculo profesor-alumno. En otras ocasiones, los padres también quieren saber y corrigen cosas que no están bien corregidas. Algunos se exceden. Este exceso hace a veces que el niño estudie mal.

Puede ser bueno y malo. En general es bueno. En mi experiencia la mayoría de las veces es positiva.

Vamos a hablar un poquito sobre las necesidades e ideas previas sobre el alumnado.

¿Te parece necesario establecer un vínculo personal con el alumnado para trabajar en las clases?, ¿Por qué? ¿Cómo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Totalmente.

En caso de los niños. A partir de los 9-10 años me parece vital.

En el caso de los adolescentes. Yo no me imagino entrar a un aula y que haya una persona que la veo repetidamente todas las semanas durante media hora, durante tres, cuatro o doce años y no haya un vínculo personal. No se me ocurre ni imaginármelo. Cuando hablo de vínculo personal, cada uno sabe hasta dónde va ese vínculo. Pero siempre hay un vínculo. Siempre hay un momento para contar y compartir. Para hacer unas risas, para abrir la ventana...

¿Cómo lo sueles hacer?

Yo creo que no hago nada. Yo soy yo. Yo me pongo en la piel del niño o adolescente o adulto que viene. Si me encuentro con una persona agradable, que me habla, pues yo estoy a gusto. Si abro la puerta del aula y me encuentro una persona que no tiene ningún

interés en interactuar conmigo, que lo único que quiere es corregirme la mano..., pues posiblemente cuando aprenda un poco me quiera ir. Porque igual no estoy a gusto. Yo quiero que la gente que entre en mi aula esté sobre todo a gusto. Vienen a hacer música. La música es una cosa que sale de dentro. Tiene que sentirse el mismo. Si no es así, no podrá sentir, ni expresar. Esto es un espacio de disfrute. Estará aquí como cuando vas al dentista: que se termina pronto. Este es un espacio donde se viene a disfrutar.

¿En qué aspectos crees que es importante escuchar/propiciar la participación del alumnado/ tener en cuenta su opinión? ¿Cómo lo sueles hacer, qué estrategias sueles utilizar?

Yo tengo mi programa muy claro. Y tengo claro los objetivos con cada alumno/a. Por una parte, intento escuchar y por otra, intento guiar.

La gente es osada por desconocimiento y a veces pide...Entonces yo trato de guiar. Aunque es cierto que me gusta escuchar. Escuchar sobre todo a la hora de elegir repertorio. Intento preguntar si están a gusto. Si hay algo que no hacemos y les gustaría hacer.

Intento que cada año sea nuevo. Que, aunque tengas el mismo alumno año tras año, haya novedades.

Cuando tienes alumnos que presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la música, ¿qué tipo de actuaciones son adecuadas, desde tu experiencia para salir adelante?

Podemos diferenciar dos grupos.

Grupo de personas con deficiencia física real. Física o psíquica. Niños con problemas diagnosticados. Otros con problemas físicos. Yo sobre todo intento apoyar. Tenía una niña que hablaba con sus dedos “Hola bonito, muévete, muévete...” Al principio te descolocas. ¿Si esa niña está a gusto? Esa niña puede venir y que esté a gusto. Cuando hay problemas, los que sean, te intentas adaptar a sus necesidades y preferencias. Si necesita un año para colocar los dedos, pues harás otras cosas. Sobre todo, que no se agobie. Cada alumno puede ir a su ritmo.

Problemas rítmicos, sea torpe, estudie poco. Pues animar, apoyar. Que nadie se sienta inútil porque nadie lo es. Trabajar cosas distintas, machacar... Música tenemos todos. Intento adaptarte a cada alumno.

¿Qué importancia le das a la motivación para desarrollar capacidades en el alumnado?

La motivación es la base de todo. Si tú entras a un aula y te encuentras con alguien que está ahí para agradarte, que te enseña, te exige y a veces te chilla, te impone, te corrige, pues para eso está. Si hay intercambio de ideas, de palabras yo creo que no tiene por qué haber problemas.

La motivación es la base de todo. Yo creo que la mayoría de gente que viene, viene ya motivada y tiene ganas de aprender a tocar la guitarra. Si llegan aquí y se encuentran con una cosa horrorosa, pues por muy motivados que estén, se irán. Se irán a otro sitio donde encuentren alguien que les agrada más. Yo haría lo mismo. Básicamente todo el mundo busca estar a gusto. Esto no es enseñanza obligatoria. Aquí la gente viene porque quiere. Además, no van a conseguir ningún título. Aquí estás porque disfrutas del rato que estás aquí. Lógicamente tienes que encontrar una motivación dentro del aula. Yo no me imagino que alguien venga a sufrir. Cuando alguien entra por la puerta lo que pretendo es que disfrute.

¿Cuáles consideras que son elementos motivadores para el alumnado? Disfrutar y sentir la música, estímulos positivos y alentadores por parte del profesor, interpretar en grupo y superar dificultades técnicas, interpretar de memoria e interpretar en público...

Hay un poco de todo. Interpretar en público, en general, a todo el mundo nos gusta. A medida que vas haciendo años te va dando más agobio, más vergüenza... En general, ponerte en público y tocar es como ofrecer a la gente lo que has aprendido.

En ocasiones, algunos adultos, son felices interpretando cosas para ellos mismos. Siempre intento que los alumnos toquen en público, pero no obligo a nadie. Se trata de disfrutar siempre y en todo momento. En ocasiones se sufre, pero al final suele compensar.

No hay tiempo de trabajar las estrategias para interpretar en público. Cómo enfrentarse al público.

Cuando alguien dice que quiere tocar la guitarra, es para encontrarse bien y luego viene el enseñárselo a los demás.

Hay algún alumno que aun viniendo obligado por sus padres, al final suelen decir que les gusta o han disfrutado.

Siempre utilizo el estímulo positivo y reforzar. Todo el mundo necesitamos de esos refuerzos y más aquí que es una cosa más etérea.

¿Qué importancia le das al repertorio en la motivación del alumnado? De acuerdo con tu experiencia ¿crees que es conveniente que lo elija el alumnado o es mejor que lo elija el profesorado?

Mucha.

Hay podemos pensar en dos cosas. El repertorio va en función de los objetivos que tiene el alumno. Si el objetivo es llegar a ser un buen guitarrista de música clásica, el camino que tenemos que hacer es uno. Si, por otro lado, las personas que vienen a tocar la guitarra, que son múltiples y variadas, buscan otro objetivo, pues el camino es otro. Cada uno busca un objetivo distinto. Unos quieren tocar a Melendi y otros AC-DC. Aquí estamos para disfrutar y encontrar lo que queremos. Hay muchos alumnos que no buscan el repertorio clásico.

Hay centros en los que tocar la guitarra solo es tocar guitarra clásica.

A todo el alumno no le gusta la guitarra clásica. Debemos tener repertorio y objetivos.

Hice unos libros con obras para que dentro del curso- nivel se elijan obras.

A determinada edad el repertorio es definitivo:

A la edad de 11-12 si no te llama el repertorio, quizás pierdes a ese alumno. Al final es bueno escuchar al alumno, se aprenden cosas. No debemos encasillar a todos los alumnos.

Intento llegar a un consenso con el alumnado. El profesor es el guía, pero tienes que escuchar al alumno.

No sé si hay dos personas que busquen lo mismo. El repertorio se adapte al gusto del alumno. Hay que escuchar y buscar el consenso.

¿Qué tipo de actividades son las que más te gustan y piensas que son más motivadoras y sueles utilizar con más frecuencia?

A veces hay clases en las que pasa la media hora y dices ¡Jo! ¿Qué he hecho? Me he pasado la clase corrigiendo, pero mientras, han salido temas que les ha motivado. Les suelo grabar, les pongo vídeos, les hablo de la guitarra eléctrica... sin darte cuenta has hablado y motivado al alumnado. Les llevo a escuchar a los alumnos mayores que tocan

mejor... Les llevo al wáter y allí la música resuena mucho más y les llama especialmente la atención. Les encanta. Les encanta.

¿Qué tipo de actividades realiza el centro? ¿Tu alumnado participa en todas? ¿Crees que son suficientes para que todo el alumnado pueda participar?

Yo en ese sentido estoy contenta. Se pueden hacer todas las actividades que quieras. Yo organizo un montón de actividades con los alumnos, audiciones, monográficos, conciertos solo de guitarra, conciertos con otros instrumentos, hacemos todos los años un encuentro con otros guitarristas, si hay conciertos vamos a conciertos, si hay concursos vamos a concursos. Se hacen cosas suficientes. Este año hemos hecho muchísimas cosas. Hacer más es saturar al alumnado, porque también tienen otras cosas que hacer. En ese sentido estoy satisfecha.

Por último. Sabemos que hay poco tiempo para realizar “actividades diferentes” en el día a día del aula ¿te sientes satisfecho? Si tuvieras más tiempo ¿qué otras actividades realizarías?

Me gustaría tener más tiempo. Hay clases de media hora que se hacen muy largas porque el alumno no estudia, no trabaja, no participa. Pero, en otros casos podrías estar tranquilamente tres horas o cuatro y el tiempo se te pasaría volando porque son alumnos que disfrutan, escuchan, aprovechan, con los que estás a gusto. ¿Qué cosas podrías hacer?

Todo lo que hemos comentado al principio de improvisación, composición, crear, expresar, es que eso “es un campo de trigo sin cortar “. Ahí yo haría de todo. Hasta haría teatro para intentar quitar el miedo escénico. Pero realmente no tenemos tiempo. Mi ideal. Este es mi ideal. La utopía. Los alumnos que realmente lo pueden aprovechar, tener todo el tiempo que se requiera. Tener el tiempo necesario con cada alumno. Con unos alumnos estaría dos, tres horas y con otros media.

Es una utopía y esperar que algún día pase.

Anexo 2: Cuestionarios

Cuestionario 1 A

Fecha de nacimiento / Jaiotze data:

Sexo / Sexua:

INSTRUCCIONES / ARGIBIDEAK

Contesta con sinceridad a las preguntas siguientes. En algunas deberás elegir sólo una de las respuestas posibles ; elige la que consideres más apropiada y márcala con un círculo.

Erantzun itzazu hurrengo galderak zintzotasunez. Batzuetan, aukera ezberdinak aurkituko dituzu eta hauetariko bat bakarrik hautatu behar duzu. Egokiena iruditzen zaizun erantzuna aukeratu eta borobil batez marka ezazu.

- 1.¿Cuántos años llevas estudiando guitarra? / Zenbat urte daramatzazu kitarra ikasten?
- 2.¿Por qué viniste a la Escuela de Música? / Zergatik etorri zinen musika eskolara?:
- 3.¿Por qué elegiste estudiar la guitarra? / Zergatik aukeratu zenuen kitarra ikastea?:
- 4.¿Te gustaría seguir estudiando guitarra? / Kitarra ikasten jarraitzea gustatuko litzaizuke?:
 - a. -Si / Bai
 - b. -No / Ez
 - c. ¿Por qué? / Zergatik?
5. Aparte de aprender a tocar la guitarra, ¿por qué te gusta venir a la Escuela de Música? / Kitarra jotzen ikasteaz aparte, zergatik gustatzen zaizu musika eskolara etortzea?:
- 6.¿Te gustan las canciones que tocas? / Jotzen dituzun abestiak gustatzen zaizkizu?:

- a. -Si / Bai
- b. -No / Ez
- c. -A veces / Batzuetan

7.¿Te gusta tocar en público? / Jendearen aurrean jotzea gustatzen zaizu?:

- a. -Si / Bai
- b. -No / Ez
- c. ¿Por qué? / Zergatik?

8.¿Te parece fácil tocar la guitarra? / Erreza iruditzen zaizu kitarra jotzea?:

- a. -Sí / Bai
- b. -No / Ez
- c. ¿Por qué? / Zergatik?

9. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la guitarra? / Zenbat ordu ematen dituzu astero kitarra ikasten?:

- a) -Menos de 1 hora / Ordu bat baino gutxiago
- b) -1 hora o más / Ordu bat edo gehiago

10.¿Te gusta aprender a tocar la guitarra? / Kitarra jotzen ikastea gustatzen zaizu?:

- a. -Sí / Bai
- b. -No / Ez
- c. ¿Por qué? / Zergatik?

11.¿Hay alguien en tu entorno que toque o haya tocado la guitarra? / Kitarra jotzen duen edo jotzen zuen norbait dago zure ingurunean?:

- a) -En mi familia / Nire familian
- b) -Entre mis amigos y amigas / Nire lagunen artean
- c) -Compañeros o compañeras del colegio / Eskolako lagunen artean
- d) -No conozco a nadie / Ez dut inor ezagutzen

12.¿Te ayudan en tu familia a estudiar la guitarra? / Kitarra ikasten laguntzen dizute zure familian?:

- a. Mucho / Asko
- b. A veces / Batzuetan
- c. Nunca / Inoiz

13.Mis relaciones con el profesor/a de guitarra son / Nire harremanak kitarra irakaslearekin:

- a) Muy buenas / Oso onak dira
- b) Buenas / Onak dira
- c) Normales / Normalak dira
- d) Malas / Txarrak dira
- e) Muy malas / Oso txarrak dira

14.¿Qué es lo que te gusta de las explicaciones del profesor/a? / Kitarra irakaslearen azalpenetatik zer da gustatzen zaizuna?:

¿Qué es lo que no te gusta de las explicaciones del profesor/a? / Kitarra irakaslearen azalpenetatik zer da gustatzen ez zaizuna?:

15.El profesor/a de guitarra presenta las actividades de forma / Kitarra irakasleak gaiak aurkezteko dituen modua da:

- a. Muy atractiva / Oso erakargarrian
- b. Bastante atractiva / Nahiko erakargarria
- c. Algo atractiva / Zeozer erakargarria
- d. Muy poco atractiva / Erakargarri gutxikoa
- e. Nada atractiva / Ez da batere erakargarria

16.En clase de guitarra puedes elegir las canciones? / Kitarra klasean abestiak aukeratu ditzakezu?:

- a. -Sí / Bai
- b. -No / Ez
- c. -Algunas veces / Batzuetan

17.Marca con una cruz cuál de estos medios utilizáis en clase de guitarra / Gurutze baten bidez aukeratu kitarra klasean erabiltzen dituzuen baliabideak:

- a. -Ipad / Ipad
- b. -Móvil / Mugikorra
- c. -Ordenador / Ordenagailua

18.En la clase de guitarra me encuentro / Kitarra klasean sentitzen naiz:

- a) Muy a gusto / Oso gustora
- b) A gusto / Gustora
- c) Unas veces a gusto, otras no / Batzuetan gustora, beste batzuetan ez
- d) A disgusto / Txarto
- e) Muy a disgusto / Oso txarto

¿Por qué? / Zergatik?

Cuestionario 1 B

Fecha de nacimiento / Jaiotze data:

Sexo / Sexua:

INSTRUCCIONES / ARGIBIDEAK

Contesta con sinceridad a las preguntas siguientes. En algunas deberás elegir sólo una de las respuestas posibles ; elige la que consideres más apropiada y márcala con un círculo.

Erantzun itzazu hurrengo galderak zintzotasunez. Batzuetan, aukera ezberdinak aurkituko dituzu eta hauetarik bat bakarrik hautatu behar duzu. Egokiena iruditzen zaizun erantzuna aukeratu eta borobil batez marka ezazu.

1.¿Cuántos años llevas estudiando guitarra? / Zenbat urte daramatzazu kitarra ikasten?:

2.¿Por qué viniste a la Escuela de Música? / Zergatik etorri zinen musika eskolara?:

3.¿Por qué elegiste estudiar la guitarra? / Zergatik aukeratu zenuen kitarra ikastea?:

4. ¿Sueles escuchar música en tu tiempo libre? / Zure denbora librean musika entzuten duzu?:

- a) Mucho / Asko
- b) Bastante / Nahiko
- c) Regular / Hala nola
- d) Poco / Gutxi
- e) Nada / Ezer ez

5.¿Te gustan las canciones que tocas? / Jotzen dituzun abestiak gustatzen zaizkizu?:

- a) -Si / Bai
- b) -No / Ez
- c) -A veces / Batzuetan

6.¿Cuál es tu guitarrista preferido (o grupo en el que toca)? / Zein da zure kitar-jole gustukoena (edo jotzen duen musika taldea)?:

7.¿Te gusta tocar en público? / Jendearen aurrean jotzea gustatzen zaizu?:

- a) -Si / Bai
- b) -No / Ez
- c) ¿Por qué? / Zergatik?

8.¿Te parece fácil tocar la guitarra? / Erreza iruditzen zaizu kitarra jotzea?:

- a) -Sí / Bai
- b) -No / Ez
- c) ¿Por qué? / Zergatik?

9. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la guitarra? / Zenbat ordu ematen dituzu astero kitarra ikasten?:

- a) -Menos de 1 hora / Ordu bat baino gutxiago
- b) -1 hora o más / Ordu bat edo gehiago

10.¿Te gusta aprender a tocar la guitarra? / Kitarra jotzen ikastea gustatzen zaizu?:

- a) -Sí / Bai
- b) -No / Ez
- c) ¿Por qué? / Zergatik?

11.¿Hay alguien en tu entorno que toque o haya tocado la guitarra? / Kitarra jotzen duen edo jotzen zuen norbait dago zure inguruan?:

- a) -En mi familia / Nire familian
- b) -Entre mis amigos y amigas / Nire lagunen artean
- c) -Compañeros o compañeras del colegio / Eskolako lagunen artean
- d) -No conozco a nadie / Ez dut inork ezagutzen

12.¿Te ayudan en tu familia a estudiar la guitarra? / Kitarra ikasten laguntzen dizute zure familian?:

- a) Mucho / Asko
- b) A veces / Batzuetan
- c) Nunca / Inoiz ez

13.En mi casa suelen ir habitualmente a conciertos / Nire etxean kontzertuetara joaten dira:

- a) Nadie / Inor ez
- b) Soy el único que va/ Joaten den bakarra naiz
- c) Solamente mis padres / Nire gurasoak bakarrik
- d) Alguien de mi casa siempre va conmigo / Nire etxeko baten bat beti joaten da nirekin

e) Siempre hay alguien que va / Beti dago joaten den baten bat

14.¿Cuál de las siguientes personas de tu familia canta en un coro o toca un instrumento? En esta pregunta puedes marcar con una cruz más de una respuesta / Zure familian nork abesten du abesbatza batean edo nork jotzen du instrumenturen bat? Galdera honetan erantzun bat baino gehiago markatu dezakezu:

- a. Nadie / Inork ez
- b. Yo soy el único / Ni naiz bakarra
- c. Mi padre o mi madre/ Nire aitak edo amak
- d. Alguno de mis hermanos / Nire anai-arrebetako batzuek

Cuestionario 1 C

Fecha de nacimiento / Jaiotze data:

Sexo / Sexua:

INSTRUCCIONES / ARGIBIDEAK

Contesta con sinceridad a las preguntas siguientes. En algunas deberás elegir sólo una de las respuestas posibles ; elige la que consideres más apropiada y márcala con un círculo.

Erantzun itzazu hurrengo galderak zintzotasunez. Batzuetan, aukera ezberdinak aurkituko dituzu eta hauetariko bat bakarrik hautatu behar duzu. Egokiena iruditzen zaizun erantzuna aukeratu eta borobil batez marka ezazu.

1.¿Cuántos años llevas estudiando guitarra? / Zenbat urte daramatzazu kitarra ikasten?

2.¿Por qué viniste a la Escuela de Música? / Zergatik etorri zinen musika eskolara?

3.¿Por qué elegiste estudiar la guitarra? / Zergatik aukeratu zenuen kitarra ikastea?

4.¿Sueles escuchar música en tu tiempo libre? / Zure denbora librean musika entzuten duzu?:

- a. Mucho / Asko

- b. Bastante / Nahiko
- c. Regular / Hala nola
- d. Poco / Gutxi
- e. Nada / Ezer ez

5.¿Te gustan las canciones que tocas? / Jotzen dituzun abestiak gustatzen zaizkizu?:

- a) -Si / Bai
- b) -No / Ez
- c) -A veces / Batzuetan

6.¿Cuál es tu guitarrista preferido (o grupo en el que toca)? / Zein da zure kitar-jole gustukoena (edo jotzen duen musika taldea)?:

7.¿Te gusta tocar en público? / Jendearen aurrean jotzea gustatzen zaizu?:

- a) -Si / Bai
- b) -No / Ez
- c) ¿Por qué? / Zergatik?

8.¿Te parece fácil tocar la guitarra? / Erreza iruditzen zaizu kitarra jotzea?:

- a) -Sí / Bai
- b) -No / Ez
- c) ¿Por qué? / Zergatik?

9. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la guitarra? / Zenbat ordu ematen dituzu astero kitarra ikasten?:

- a) -Menos de 1 hora / Ordu bat baino gutxiago
- b) -1 hora o más / Ordu bat edo gehiago

10.¿Te gusta aprender a tocar la guitarra? / Kitarra jotzen ikastea gustatzen zaizu?:

- a) -Sí / Bai
- b) -No / Ez
- c) ¿Por qué? / Zergatik?

11.¿Hay alguien en tu entorno que toque o haya tocado la guitarra? / Kitarra jotzen duen edo jotzen zuen norbait dago zure ingurunean?:

- a) -En mi familia / Nire familian
- b) -Entre mis amigos y amigas / Nire lagunen artean
- c) -Compañeros o compañeras del colegio / Eskolako lagunen artean
- d) -No conozco a nadie / Ez dut inork ezagutzen

Cuestionario 2 A

INSTRUCCIONES / ARGIBIDEAK

Contesta con sinceridad a las preguntas siguientes. En las preguntas que hay a continuación deberás elegir sólo una de las respuestas posibles a, b, c, d, e; elige la que consideres más apropiada y márcala con un círculo.

Erantzun itzazu hurrengo galderak zintzotasunez. Jarraian dauden galdera bakoitzean, aukera ezberdinak, a, b, c, d, e, aurkituko dituzu. Hauetariko bat bakarrik hautatu behar duzu. Aukeratutako erantzuna, egokitzat duzuna izan beharko da.

Markatu borobil batez.

1. La asignatura de guitarra me atrae / Musika arloak erakartzen nau:
 - a. Mucho / Asko
 - b. Bastante / Nahiko
 - c. Poco / Gutxi
 - d. Muy poco / Oso gutxi
 - e. Nada /Ezer ez

2. En la asignatura de guitarra / Kitarra irakasgaian:
 - a. Me esfuerzo al máximo / Ahalik eta gehien ahalegintzen naiz
 - b. Me esfuerzo bastante / Nahiko ahalegintzen naiz
 - c. Unas veces me esfuerzo, otras no / Batzuetan ahalegintzen naiz, beste batzuetan ez
 - d. Me esfuerzo poco / Gutxi ahalegintzen naiz
 - e. No me esfuerzo nada / Ez naiz ezer ahalegintzen

3. Mi interés por aprender la guitarra es/ Kitarra arloan daukadan interesa da:
 - a. Muy alto / Oso altua
 - b. Alto / Altua
 - c. Regular / Hala nola
 - d. Poco / Gutxi
 - e. Nada / ezer ez

4. De lo que aprendo sobre guitarra, creo que me será útil en la vida / Kitaran ikasten dudanetik baliogarria izango da nire bizitzarako:
 - a. Todo / Guztia
 - b. Bastantes cosas / Nahiko gauza
 - c. Algunas cosas / Gauza batzuk
 - d. Muy pocas cosas Oso gauza gutxi
 - e. Nada / Ezer ez

5. Tal y como trabajo y por la atención que presto a todo lo relacionado con la guitarra, considero que soy / Lanak egiten ditudan moduaren arabera eta Kitarrarekin harremanetan dagoen guztiari jartzen diodanaren arretaren arabera, uste dut naizela

- a. Muy aplicado / Oso arduratsua
- b. Bastante aplicado / Nahiko arduratsua
- c. Unas veces sí y otras no / Batzuetan bai, beste batzuetan ez
- d. Poco aplicado / Ez oso arduratsua
- e. Nada / Ez naiz batere arduratsua

6. En mi tiempo libre me entretengo con cosas relacionadas con la guitarra/ Nire aisialdian Kitarrarekin harremanetan dauden gauzak egiten ditut:

- a. Siempre /Beti
- b. Frecuentemente / Askotan
- c. Unas veces sí, otras no / Batzuetan bai, beste batzuetan ez
- d. Pocas veces / Gutxitan
- e. Nunca / Inoiz ez

7. Los medios para ampliar mis conocimientos sobre guitarra (conversaciones, partituras, audiciones, conciertos, tecnología) los utilizo / Kitarrari buruzko nire ezagupena (liburuak, laminak, elkarrizketak, debateak, galderak, etab.) gehitzeko baliabideak erabiltzen ditut:

- a. Muy a menudo / Askotan
- b. A menudo / Maiz
- c. Unas veces sí, otras no / Batzuetan bai, beste batzuetan ez
- d. Pocas veces / Gutxitan
- e. Casi nunca / Ia inoiz ez

8. La admiración que siento por los grandes guitarristas es / Kitarra-jole famatuengan dudana mirespena da

- a. Mucha / Handia
- b. Bastante / Nahikoa
- c. Alguna / Ez oso handia, ez oso txikia
- d. Muy poca / Oso txikia
- e. Ninguna / Ez handia, ez txikia; ez daukat

9. Pienso que mis resultados en guitarra van a ser de / Uste dut nire Kitarrako nota izango dela:

- a. Sobresaliente / Bikain
- b. Notable o bien / Oso ondo edo ondo
- c. Suficiente / Nahiko
- d. Insuficiente / Gutxi
- e. Muy insuficiente / Oso gutxi

10. A mi profesor/a de guitarra lo veo / Nire Kitarra irakaslea ikusten dut:

- a. Muy entusiasmado por la Música / Musikarako grina handiarekin
- b. Apasionado por la Música / Musikarako grinarekin
- c. Unas veces sí, otras no / Batzuetan grinarekin, beste batzuetan ez
- d. Poco apasionado / Grina gutxirekin
- e. Muy poco apasionado / Oso grina gutxirekin

11. Las explicaciones, ejemplos, modelos, actividades que hacemos en clase hacen que vea las clases de guitarra / Azalpenek, adibideek, ereduak, iharduerek laguntzen didate Kitarra ikusten:

- a. Con total claridad / Argitasun osoz
- b. Con mucha claridad / Argitasun handiz
- c. Unas veces sí, otras no / Batzuetan bai, beste batzuetan ez
- d. Con poca claridad / Argitasun gutxiz
- e. Con muy poca claridad / Oso argitasun gutxiz

12. Mi profesor/a de guitarra, en su asignatura, me tiene por un alumno/a / Nire Kitarra irakasleak, bere ikasgaian, hartzen nau:

- a. Muy aplicado / Ikasle aplikatutzat
- b. Bastante aplicado / Ikasle nahiko aplikatutzat
- c. Unas veces sí, otras no / Batzuetan bai, beste batzuetan ez
- d. Poco aplicado / Ikasle gutxi aplikatutzat
- e. Muy poco aplicado / Ikasle oso gutxi aplikatutzat

13. Mis relaciones con el profesor/a de guitarra son / Kitarra irakaslearekin ditudan harremanak dira:

- a. Muy buenas / Oso onak
- b. Buenas / Onak
- c. Normales / Arrunak
- d. Malas / Txarrak
- e. Muy malas / Oso txarrak

14. El profesor/a de guitarra presenta las canciones y ejercicios de forma / Kitarra irakasleak abestiak eta ariketak aurkezteko duen era da:

- a. Muy estimulante (atrayente, interesante) / Oso erakargarria
- b. Bastante estimulante / Nahiko erakargarria
- c. Algo estimulante / Zeozer erakargarria
- d. Muy poco estimulante / Oso gutxi erakargarria
- e. Nada estimulante / Ez da batere erakargarria

15. En la clase de guitarra me encuentro / Kitarra klasean sentitzen naiz:

- a. Muy a gusto / Oso gustora
- b. A gusto / Gustora
- c. Unas veces a gusto, otras no / Batzuetan gustora, beste batzuetan ez
- d. A disgusto / Txarto
- e. Muy a disgusto / Oso txarto

16. A mi familia mis estudios de guitarra les interesa / Nere gurasoei Kitarra interesatzen zaie:

- a. Mucho / Asko
- b. Bastante / Nahiko
- c. Algo / Zeozer
- d. Muy poco / Oso gutxi
- e. Nada / Ezer ez

17. Respecto a mis estudios de guitarra mi familia espera que mí resultado sea / Kitarrari dagokionez, nire gurasoek nigan espero dituzten emaitzak dira:

- a. Sobresaliente / Bikain
- b. Notable o bien / Oso ondo edo ondo
- c. Suficiente / Nahiko
- d. Insuficiente / Gutxi
- e. Muy insuficiente / Oso gutxi

18. Las oportunidades que nos da nuestro profesor/a de guitarra para escoger canciones, actividades, experiencias, ejercicios, etc., son / Kitarra irakasleak edukiak, ekintzak edo iharduerak, ariketak, etab. guk erabakitzeke ematen dizkigun aukerak dira:

- a. Muchas / Asko
- b. Bastantes / Nahiko
- c. Algunas / Batzuk
- d. Muy pocas / Oso gutxi
- e. Ninguna / Bat ere ez

19. Mi profesor/a de guitarra utiliza para sus clases medios variados (partituras, audiciones de obras, recursos tecnológicos como Ipad, móvil, ordenador...) / Nire Kitarra irakasleak erabiltzen ditu material ezberdina (liburuak, diapositibak, diskoak, kasetak,...) bere klaseetarako:

- a. Muchas veces / Askotan
- b. Bastantes veces / Nahiko
- c. De vez en cuando / Batzuetan
- d. Muy pocas veces / Oso gutxitan
- e. Nunca / Inoiz ez

20. En clase de guitarra hacemos actividades en grupo / Musika klasean talde lanak egiten ditugu:

- a) Muy frecuentemente / Ia beti
- b) Frecuentemente / Askotan
- c) Algunas veces / Batzuetan
- d) Muy pocas veces / Oso gutxitan
- e) Nunca / Inoiz ez

21. En las clases de guitarra de mi Escuela de Música hay un interés / Kitarra klasean dagoen interesa da:

- a. Muy alto / Oso altua
- b. Alto / Altua
- c. Normal / Arrunta
- d. Bajo / Bajua
- e. Muy bajo / Oso bajua

22. Cuando estudio la guitarra suelo entender las canciones / Kitarra ikasten dudanean, abestiak ulertzen ditut?

- a. Con mucha facilidad / Oso errez
- b. Con facilidad / Errez
- c. Unas veces con facilidad, otras no / Batzuetan errez, beste batzuetan ez
- d. Con dificultad / Sailtasunez
- e. Con mucha dificultad / Sailtasun handiz

Cuestionario 2 B

INSTRUCCIONES / ARGIBIDEAK

Contesta con sinceridad a las preguntas siguientes. Deberás elegir sólo una de las respuestas posibles (a, b, c, d, e), aquella que consideres más apropiada y marcarla con un círculo.

Erantzun itzazu hurrengo galderak zintzotasunez. Jarraian dauden galdera bakoitzean, aukera ezberdinak (a, b, c, d, e) aurkituko dituzu eta hauetariko bat bakarrik hautatu behar duzu. Egokiena iruditzen zaizun erantzuna aukeratu eta borobil batez marka ezazu.

-
- 23.** La asignatura de guitarra me atrae / Kitarra irakasgaiak erakartzen nau:
 - f. Mucho / Asko
 - g. Bastante / Nahiko

- h. Poco / Gutxi
- i. Muy poco / Oso gutxi
- j. Nada /Ezer ez

24. En la asignatura de guitarra / Kitarra irakasgaien:

- f. Me esfuerzo al máximo / Ahalik eta gehien ahalegintzen naiz
- g. Me esfuerzo bastante / Nahiko ahalegintzen naiz
- h. Unas veces me esfuerzo, otras no / Batzuetan ahalegintzen naiz, beste batzuetan ez
- i. Me esfuerzo poco / Gutxi ahalegintzen naiz
- j. No me esfuerzo nada / Ez naiz ezer ahalegintzen

25. Mi interés por aprender la guitarra es/ Nire interesa kitarra jotzen ikasteko:

- a. Muy alto / Oso altua da
- b. Alto / Altua da
- c. Regular / Hala nolakoa da
- d. Poco / Gutxi da
- e. Nada / Ez daukat interesik

26. De lo que aprendo sobre guitarra, creo que me será útil en la vida / Uste dut kitarraz ikasten dudana ondo etorriko zaidala nire bizitzan:

- f. Todo / Dena
- g. Bastantes cosas / Hainbat gauza
- h. Algunas cosas / Gauza batzuk
- i. Muy pocas cosas /Oso gauza gutxi
- j. Nada / Ezer ez

27. Debido a la importancia que yo creo que tiene la guitarra en la vida, me esfuerzo en su estudio / Nire ustez kitarrak bizitzan duen garrantzia dela eta, hau ikasteko egiten dudana ahaleginaren maiztasuna da:

- a. Siempre / Beti
- b. Frecuentemente / Askotan
- c. Unas veces sí, otras no / Batzuetan bai, beste batzuetan ez
- d. Muy pocas veces / Oso gutxitan
- e. Nunca / Inoiz ez

28. Mis ampliaciones sobre temas relacionados con la guitarra, mis deseos de saber más sobre ella y los estudios que hago son / Kitarrari buruzko gaietan sakontzeko desioak eta gauza gehiago ikasteko egiten ditudan ikasketak dira:

- a. Muchísimos / Asko
- b. Bastantes / Nahiko
- c. Algunos / Batzuk
- d. Muy pocos / Oso gutxi
- e. Ninguna / Ezer ez

29. Tal y como trabajo y por la atención que presto a todo lo relacionado con la guitarra, considero que soy / Lan egiten dudan moduan eta kitarrarekin lotuta dagoen guztiaren inguruan jartzen dudan arreta kontutan hartuz, uste dut:

- f. Muy aplicado / Oso arduratsua naizela
- g. Bastante aplicado / Nahiko arduratsua naizela
- h. Unas veces sí y otras no / Batzuetan arduratsua naizela, beste batzuetan

ez

- i. Poco aplicado / Ez naizela oso arduratsua
- j. Nada / Ez naizela batere arduratsua

30. En mi tiempo libre me entretengo con cosas relacionadas con la guitarra/ Nire aisialdia kitarrarekin zerikusia duten gauzekin pasatzen dut:

- f. Siempre /Beti
- g. Frecuentemente / Askotan
- h. Unas veces sí, otras no / Batzuetan bai, beste batzuetan ez
- i. Pocas veces / Gutxitan
- j. Nunca / Inoiz ez

31. Mi participación en conversaciones y trabajos sobre guitarra es / Nire parte hartzea kitarrari buruzko elkarrizketa eta lanetan da:

- a. Continua / Etengabekoa
- b. Frecuente / Ohikoa
- c. De vez en cuando / Noizbehinkakoa
- d. Poco frecuente / Oso arraroa
- e. Nada / Ezer ez

32. Los medios para ampliar mis conocimientos sobre guitarra (conversaciones, partituras, audiciones, conciertos, tecnología) los utilizo / Kitarrari buruzko ezagutzak zabaltzeko baliabideak(elkarrizketak, partiturak, entzunaldiak, kontzertuak, teknologia) erabiltzen ditut:

- f. Muy a menudo / Askotan
- g. A menudo / Maiz
- h. Unas veces sí, otras no / Batzuetan bai, beste batzuetan ez
- i. Pocas veces / Gutxitan
- j. Casi nunca / Ia inoiz ez

33. La admiración que siento por los grandes guitarristas es / Kitarra-jole famatuengan dudan mirespena da:

- a. Mucha / Handia
- b. Bastante / Nahikoa
- c. Alguna / Zerbait
- d. Muy poca / Oso txikia
- e. Ninguna / Ezer ez

34. Pienso que mis resultados en guitarra van a ser de /Nire kitarrako emaitza uste dut izango dela:

- f. Sobresaliente / Bikaina
- g. Notable o bien / Oso ona edo ona
- h. Suficiente / Nahikoa
- i. Insuficiente / Gutxi

j. Muy insuficiente / Oso gutxi

35. A mi profesor/a de guitarra lo veo / Nire kitarra irakaslea ikusten dut:

f. Muy apasionado/a por la Música / Musikarako grina handiarekin

g. Apasionado/a por la Música / Musikarako grinarekin

h. Unas veces sí, otras no / Batzuetan grinarekin, beste batzuetan ez.

i. Poco apasionado/a / Grina gutxirekin

j. Muy poco apasionado /a / Oso grina gutxirekin

36. Las explicaciones, ejemplos, modelos, actividades que hacemos en clase hacen que vea los estudios de guitarra / Klasean agertzen diren azalpenek, adibideek, ereduak eta jarduerak, laguntzen didate kitarra ikusten:

f. Con total claridad / Argi eta garbi

g. Con mucha claridad / Nahiko argi

h. Unas veces sí, otras no / Batzuetan argitasunez, beste batzuetan ez

i. Con poca claridad / Argitasun gutxiz

j. Con muy poca claridad / Oso argitasun gutxiz

37. Mi profesor/a de guitarra, en su asignatura, me tiene por un alumno/a / Nire kitarra irakasleak, bere ikasgaietan nire burua ikusten du:

f. Muy aplicado /a / Ikasle ikastuntzat

g. Bastante aplicado/a / Ikasle nahiko ikastuntzat

h. Unas veces sí, otras no / Batzuetan ikasle ikastuntzat, beste batzuetan ez

i. Poco aplicado /a / Ikasle ikastun txikitat

j. Muy poco aplicado /a / Ikasle ikastun oso txikitat

38. Mis relaciones con el profesor/a de guitarra son / Kitarra irakaslearekin ditudan harremanak dira:

f. Muy buenas / Oso onak

g. Buenas / Onak

h. Normales / Arruntak

i. Malas / Txarrak

j. Muy malas / Oso txarrak

39. El profesor/a de guitarra presenta los temas de forma / Kitarra irakasleak gaiak aurkezteko duen era da:

f. Muy estimulante (atrayerente, interesante) / Oso erakargarria

g. Bastante estimulante / Nahiko erakargarria

h. Algo estimulante / Zeozer erakargarria

i. Muy poco estimulante / Erakargarri gutxikoa

j. Nada estimulante / Ez da batere erakargarria

40. En la clase de guitarra me encuentro / Kitarra klasean sentitzen naiz:

f. Muy a gusto / Oso gustura

g. A gusto / Gustura

- h. Unas veces a gusto, otras no / Batzuetan gustura, beste batzuetan ez
- i. A disgusto / Txarto
- j. Muy a disgusto / Oso txarto

41. A mi familia mis estudios de guitarra les interesa / Nire kitarra ikasketak, nire gurasoei interesatzen zaizkie:

- f. Mucho / Asko
- g. Bastante / Nahiko
- h. Algo / Zeozer
- i. Muy poco / Oso gutxi
- j. Nada / Ezer ez

42. Respecto a mis estudios de guitarra mi familia espera que mi resultado sea / Nire gurasoek nigan espero duten emaitza kitarra klaseetan da:

- f. Sobresaliente / Bikaina
- g. Notable o bien / Oso ona edo ona
- h. Suficiente / Nahikoa
- i. Insuficiente / Gutxi
- j. Muy insuficiente / Oso gutxi

43. Las oportunidades que nos da nuestro profesor/a de guitarra para escoger canciones, actividades, experiencias, ejercicios, etc., son / Nire kitarra irakasleak abestiak, jarduerak, ariketak, etab., guk erabakitzeke ematen dizkigun aukerak dira:

- f. Muchas / Asko
- g. Bastantes / Nahiko
- h. Algunas / Zenbait
- i. Muy pocas / Oso gutxi
- j. Ninguna / Bat ere ez

44. Mi profesor/a de guitarra utiliza para sus clases medios variados (partituras, audiciones de obras, recursos tecnológicos como Ipad, móvil, ordenador...) / Nire kitarra irakasleak material ezberdinak erabiltzen ditu klaseak emateko (partiturak, entzuteko abestiak, baliabide teknologikoak hala nola, ipad-a, mugikorra, ordenagailua...):

- f. Muchas veces / Askotan
- g. Bastantes veces / Nahiko
- h. De vez en cuando / Batzuetan
- i. Muy pocas veces / Oso gutxitan
- j. Nunca / Inoiz ez

45. En clase de guitarra hacemos actividades en grupo / Kitarra klasean jarduerak taldean egiten ditugu:

- a) Muy frecuentemente / Ia beti
- b) Frecuentemente / Askotan

- c) Algunas veces / Batzuetan
- d) Muy pocas veces / Oso gutxitan
- e) Nunca / Inoiz ez

46. En las clases de guitarra de mi Escuela de Música hay un interés /
Musika eskola honetan kitarra klasean dagoen interesa da:

- f. Muy alto / Oso altua
- g. Alto / Altua
- h. Normal / Arrunta
- i. Bajo / Baxua
- j. Muy bajo / Oso baxua

47. Cuando estudio la guitarra suelo entender lo esencial / Kitarra ikasten
dudanean, oinarrikoa ulertzen dut:

- f. Con mucha facilidad / Oso errez
- g. Con facilidad / Errez
- h. Unas veces con facilidad, otras no / Batzuetan errez, beste batzuetan ez
- i. Con dificultad / Zailtasunez
- j. Con mucha dificultad / Zailtasun handiz

48. Las formas de explicar, medios, sistemas de trabajo, recursos, etc.,
empleados en clase de guitarra son / Kitarra klasean azaltzeko erak, baliabideak,
lan-sistemak,...dira:

- a. Muy variados / Oso bariatuak
- b. Bastante variados / Nahiko bariatuak
- c. Algo variados / Zeozer bariatuak
- d. Muy poco variados / Barietate gutxikoak
- e. Nada variados / Ia ez dira bariatuak

Anexo 3: Conversaciones con las profesoras

1. Docente 1

A) Conversación:

PROFESORA: *Bueno guay [risas]. Esto es el trabajo de esta semana, ¿vale? Los acordes mi menor*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *No problem ¿verdad? La mayor.*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *No problem ¿verdad? En el estribillo... tienes Si menor.*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *Y Si bemol mayor [risas]. Vale una pregunta por un apartamento en Marina Dor Ciudad de Vacaciones [risas] Este es Si menor ¿no?*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *Vale ¿Qué posicionamiento o de qué acorde viene? Muy bien, ahí está.*

B) Conversación:

PROFESORA: *Venga y seguimos. ¡Eso es! [Terminan de tocar].*

ALUMNA: *¡Ay madre!*

PROFESORA: *Ay, ay... Venga... una de Bob Marley... ¿notas o acordes?*

ALUMNA: *Notas.*

[Empiezan a tocar hasta terminar la canción].

C) Conversación:

ALUMNA: *¡Qué guay! ¿otra vez? [Siguen tocando].*

PROFESORA: *¡Ahí está! [risas]. ¿Otra canción para terminar? [Silencio corto] ¿Baga biga? Un, dos, tres... (empiezan a tocar hasta terminar la canción).*

PROFESORA: *¡Muy bien! ¡Qué guay! ¿Eh?.*

D) Conversación:

PROFESORA: ¡Muy bien, ahí está! Eh... con púa... ¿Intentamos con púa o no? [...] ¡Lo has hecho muy bien! Vale guay... ¡Venga sorpréndeme! [risas].

E) Conversación:

PROFESORA: ¡A saco! [risas]. ¿No has pensado qué quieres hacer?

ALUMNA: Sé que es lo que no quiero hacer...

PROFESORA: Ah vale [risas] ¿Y qué es lo que no quieres?

ALUMNA: Pues no quiero, pero nada de laboratorios ni...

PROFESORA: Vale, vale, biología, física-química nada...

ALUMNA: ¡No, no! [risas].

[Empiezan a tocar].

F) Conversación:

PROFESORA: Eso es, ¿sí? Hasta la quinta cuerda...

PROFESORA: ¡Como puedas! [risas] y re mayor ¿no? All my loving... [canta y toca].

Vale, vas a tocar los acordes... o sea sol mayor, re mayor, mi menor, la mayor...

ALUMNA: Sí... [risas]. Vale.

[Empiezan a tocar. Mientras tanto la profesora va cantando la canción].

PROFESORA: ¡Muy bien eh! ¡Bueno solo dos fallos! ¡Ni tan mal! ¡Ni tan mal! [risas].

¿Bueno hacemos la otra?

G) Conversación:

PROFESORA: Vale, cuidado con donde pones el sol. Y estos también... más adelante, más adelante... casi casi en el traste... no... digo... ¡Eso es! Vale ¿a ver do mayor? [El alumno toca] ¡Vale bien! ¿A ver Re? [El alumno toca] ¿Y Sol? [La alumna toca] ¡Muy bien!

ALUMNA: ¡Ay!

PROFESORA: ¡Esto es sufrimiento total! [risas].

H) Conversación:

[Antes de empezar a tocar la canción la alumna toca unas notas].

PROFESORA: ¡Vale colega! Are you ready?

ALUMNA: ¡Ajam!

PROFESORA: *Uno, dos, tres y cuatro...[tocan] ¡Eso es, eres listísima! [siguen tocando]. ¡Muy bien, muy bien! ¡Choca! [se escucha el ruido de que se chocan los cinco]. Entonces el siguiente. Uno, dos, tres y cuatro...*

I) Conversación:

PROFESORA: *¿Sí? Vale. Eh... un dedo lo vamos a dejar así para el bajo... esto arriba y abajo [toca]. Y la mano la apoyamos aquí... [toca]. Vale la púa siempre hacia arriba y hacia abajo en la medida en la que se pueda.*

ALUMNA: *Vale [toca]*

[...]

ALUMNA: *[Toca y se equivoca].*

PROFESORA: *Vale tranquila, eso otra vez [risas]. [Siguen tocando hasta terminar la canción] ¡Muy bien, muy bien! ¡Qué guay! ¡Muy bien!*

J) Conversación:

PROFESORA: *¿El viernes vienes?*

ALUMNA: *Si.*

PROFESORA: *Vale. Vamos a elegir una canción [parece que están mirando las partituras]. Vale en este caso, re mayor, la mayor y sol mayor ¿Vale? [Mientras tocan la canción el profesor la va cantando]. [Terminan de tocar la canción].*

PROFESORA: *¡Ahí está, bueno!*

K) Conversación:

PROFESORA: *Vale y adelante. Uno, dos, tres...[Siguen tocando].*

ALUMNA: *Y esto ¿qué hostia es?*

PROFESORA: *¡No sé tú sabrás! ¡Es tu papel eh no es mío! [risas]. [Empiezan a tocar otra canción].*

2. Docente 2

A) Conversación:

PROFESORA: *¡Venga, hija! [Tono impaciente]*

ALUMNA: *Ayy... [Tocando notas sueltas sin medida]*

PROFESORA: *¿Qué andas? [Tono de enfado]*

ALUMNA: *¡Esto!*

PROFESORA: *Tú de la medida de las corcheas y de las negras... ¿Qué te dice la profe*

de lenguaje??

ALUMNA: Nada.

PROFESORA: ¿Nada? No te lo crees ni tú. Ta, taaam, tan ¿Estás haciendo una negra y de repente... ta, taam, tan?

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Tan, tan, tan... La, La, La... [Intentando ayudar a medir negras entonando notas] [Toca] La, La, La, Mi, Re, Fa, La-Fa, Re-Do, Sii... Esto, ¿no? [Cantando y marcando bien las notas más rápidas para indicar corcheas]. ¿Coges ahí?

ALUMNA: ¿Cómo es este?

PROFESORA: ¡Jo! [Tono impaciente al ver alumna perdida]. ¡Todos los días igual! ¿No pone ahí, o qué? ¡No te acuerdas de nada! Ese es el Do. ¿Pero tú has llegado ahí? ¡NO! [Voz fuerte]

ALUMNA: [Silencio]

B) Conversación:

PROFESORA: El La ése no vale para nada... Re, Do, Si, La, Sol... Si, Sol sostenido... Abrir la mano... Pero tienes que trabajarlo más.

ALUMNA: [Toca] [Repite el fragmento de cambios y para]

PROFESORA: Vamos a cambiar de partitura. Pero no corras, no corras. ¿Ves? Eso no suena nada porque estás con la mano ahí [Tono serio].

C) Conversación:

PROFESORA: Acuérdate, cuando tienes un sostenido o una alteración accidental, vale todo el compás. ¿Hasta ahí llegas?

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: Este Sol sostenido, es éste también, ¿Sí? Pues, hazlo. Esta unos... No hagas los ligados, todo pulsado. [Toca] [Ejemplo de cómo debe tocarse]

ALUMNA: [Silencio]

D) Conversación:

ALUMNA: [Toca Fa sostenido] A ver espera, ¿cómo es este La?

PROFESORA: ¿Que cómo es ese La? No te lo digo. Pero, ¿cómo puedes preguntar eso? ¡Si acabas de tocar el La ahí! ¿Qué andas, tomándome el pelo, M(nombre alumna)?

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: ¿No sabes ni tocar el La ahí, después del Sol sostenido?

ALUMNA: Pero si aquí pone... el dedo 1.

PROFESORA: ¡Claro! ¿Y qué tiene que ver eso con el La que no sabes dónde es? ¿Es el tic? Que te recomiendo. ¡Haces unas preguntas!

E) Conversación:

PROFESORA: Pero ¿qué?

ALUMNA: Pero nada... (Muy bajito)

PROFESORA: Pero tú haz las corcheas bien de una vez, hija. Sol-Fa-Mi-Re-Mi-fa-Mi-Mi. [Diciendo las notas y tocando palmadas para medir el tono]. ¡Jo! [Toca suave].

ALUMNA: [Repite todas las corcheas muy lentas y dificultad de medidas]

PROFESORA: Ya puedes estudiar.

F) Conversación (Adolescente)

PROFESORA: Fa sostenido

ALUMNA: ¿Cuál? ¡Ah!

PROFESORA: ¡Claro, está en la armadura, hija! ¡Vaya obra! ¡Jo!

ALUMNA: ¿Eh? [Toca notas con muchas dudas] ¿Aquí qué es?

PROFESORA: Si, 2º traste de la 5ª cuerda y el Do 3º traste de la misma cuerda.

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: [Da golpes o toques con algo rítmicamente]

ALUMNA: Ahí... [Toca algunas notas muy dudosas].

G) Conversación:

PROFESORA: ¿Qué tal la semana?

ALUMNA: Bien.

PROFESORA: ¿Estás contenta con el Athletic, ¿eh?

ALUMNA: Si.

PROFESORA: ¿Fuiste al partido?

ALUMNA: No. No pude.

PROFESORA: Ese Williams, ahí, potente... ¡Dios!

ALUMNA: [Afinando la guitarra]

PROFESORA: Cuéntame tu vida... por fascículos.

ALUMNA: A ver... Eh... ¡Es muy larga mi vida! He tocado mucho en Navidades.

PROFESORA: ¡Jolín maestra, van a darte un premio o yo qué sé! Un vale como en las chuches.

ALUMNA: *Me lo he pasado muy bien.*

H) Conversación:

ALUMNA: *[Ruido de desenfundar guitarra] [Empieza a tocar la obra muy deprisa y para] Ahí... [Repite tocando lento y con muchas dudas]*

PROFESORA: *Um, um... [Negativa de desaprobación y mal hecho]*

ALUMNA: *¡Uy! [Para, repite notas y vuelve a fallar]*

PROFESORA: *Um...um....*

ALUMNA: *[Repite y sigue tocando, parón y sigue] ¡Vaya! Sol... [Pausa] Fa, Sol, Mi, Re*

PROFESORA: *¡Jo! [Desaprobación por tocar mal notas y tal]*

ALUMNA: *[Tocando con parones y a trompicones, con muchas dudas y fallos de notas hasta fin]*

PROFESORA: *Um... Haz el de arriba, ¡anda! [Tono elevado y frustrad].*

I) Conversación:

PROFESORA: *Sol... Ese Sol ahí, más largo. Sol... Fa-Re-Do...*

ALUMNA: *[Tocando las notas indicadas y midiéndolas torpemente]*

PROFESORA: *Ni una ¿eh?*

ALUMNA: *[Sigue tocando a trompicones]*

PROFESORA: *Sigue. Do-La-Sol... ¡Que dejes de sacar ese sonido tan cutre!*

[Entonando las notas]

ALUMNA: *[Tocando las notas anteriores, pero mal]*

PROFESORA: *Pero ¡A ver! ¿A ti te parece que se puede tocar en la boca? ¿Dónde has visto que se hace en la boca de la guitarra?*

ALUMNA: *[Silencio]*

PROFESORA: *¡Jo, qué coñazo, macho! Venga, sigue. ¡Jo! ¡Poner ahí la canción! [No está claro, lo dice con enfado]*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *Sí, ¿qué? Te aburrías en clase y ¿has hecho una eme?*

ALUMNA: *No lo sé todavía.*

J) Conversación:

PROFESORA: *Pero con un poco más de estilo, ¿no, hija?*

ALUMNA: *La hago desde... ¿eh?*

PROFESORA: *La última línea.*

ALUMNA: *[Repite lo indicado] Ya.*

PROFESORA: *Bueno... Vamos a ver un poco los acordes.*

ALUMNA: *¿Recojo?*

PROFESORA: *¿Como que recoges? ¿Ya te quieres ir?*

ALUMNA: *No. Pero queda... ¿Qué hora es?*

PROFESORA: *¿Cómo que qué hora es? ¿Ya es la hora?*

ALUMNA: *Falta poco.*

PROFESORA: *No es la hora ¿todavía? bueno. 6 minutos quedan. Venga, ¿Cuántos acordes te sabes? Ponme alguno.*

ALUMNA: *El Re... Sólo tendría que hacer los que tienen la X, ¿no?*

PROFESORA: *Tendrás que hacer los que ponen ahí. Pero bueno. ¡Como da igual!*

Docente 3

A) Conversación:

PROFESORA: *Vale, bien. Bien. Ahora lo que vamos a ver una cosa... Tú, imagínate... Ves, cuando estamos tocando yo estoy dando con el pie así, ¿no?*

ALUMNA: *[Silencio]*

PROFESORA: *Bueno, pues ese movimiento del pie tiene que ser el mismo movimiento de la púa. [Con énfasis] Cuando el pie va para abajo, la púa va para abajo. Cuando el pie va para arriba, la púa va para arriba. Entonces, para eso, por ejemplo, estos de 2-4, 2-5, 2-6, 2-7... el 2 siempre hay que darlo con la púa para arriba. ¿Para qué?*

B) Conversación:

PROFESORA: *Bien y ahora vamos a aprender una técnica nueva... que en la guitarra clásica se le llama pizzicato... porque suena como... como sonaría un violín cuando tocas con los dedos... pizzicato en... en... en italiano significa pellizcado ¿quieres ponerte lo del apoyar pie? [Se lo pone] Y... en los libros en inglés le suelen llamar “palm mute” es decir, enmudecer con la palma de la mano. Entonces tiene que sonar así (toca) en la mano izquierda ahora nada... tienes que apoyar la mano en el puente y tocar.*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *¿Ves la diferencia? Entonces ahora, los bajos van enmudecidos... y lo otro no (toca) ¿queda chulo no? ¿ves? (toca) lo único que tiene que sonar enmudecido es el do do, re re, sol sol...*

[...]

PROFESORA: Es un sonido del Rock'n Roll más bien antiguo. [Toca más acordes con efectos] Pero ahora, en el Rock moderno y en el Heavy se utiliza para hacer splap. [Toca notas y sonido sirena] ¿Ves? Ese tipo de sonidos. [Toca otras notas con mismo efecto] Ese tipo de sonidos.

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: Aunque también se puede hacer... pues no sé... [Toca varios efectos con las notas y acordes]. Hay muchos tipos de... [Sigue tocando con efectos]. Incluso podríamos quedar así...

C) Conversación:

PROFESORA: Puuuf!, Por poder, se puede hacer, pero es muy difícil. Es mucho más fácil esto... [Toca lo fácil]. Escuchas todos los sonidos. Y además te suenan todas las cuerdas. Eso es más normal.

ALUMNA: Y ya está...

D) Conversación (corregir bien aquí)

PROFESOR: ¿Ves cómo lo mete todo con...? (hay un pequeño silencio) con qué poco se puede hacer una canción ¿verdad?

ALUMNO: Es que este disco es... es una pasada... el otro día decía mi mujer eso... que las ves y son canciones que dices que no son... auténticamente no son... pero es una maravilla el disco.

PROFESOR: Sí pero luego hay que tocarlas... ver jugar a Messi también parece fácil...

(risas).

Docente 4

A) Conversación:

PROFESORA: Esta sí molaría... pero esta por ejemplo es... sería muy chungo que estés haciendo el ritmo, porque es un poco raruno... y encima rapeando... encima... ¡eso sería ya para quitarse el sombrero! [risas]. Pero por eso te digo... pero bueno sin más... si os ponéis la base y la cantáis... o... ¿sabes? Un poco a tu bola y que la cante (nombre alumna) y ta... además lo de siempre... teniendo la cejilla se puede poner al tono de ella... ¿Sabes? Tocando lo que has aprendido... y ya está. Eso está muy bien con la cejilla... en piano no queda igual...

B) Conversación:

PROFESORA: *Ah... no te guarda memoria lo que tocas... pues entonces... (empieza a tocar la guitarra). Venga al lío...*

[Ponen una canción y van tocando con ella de fondo (karaoke), durante 3 minutos. Después, paran la canción y ensayan un punteo] [Tocan]

[...]

PROFESORA: *Es que tiene muy buena pinta tío... de hecho tienes aquí... tiene hasta para entrada usb... tienes mogollón de movidas... lector de... ¿esto es para USB micro?*

ALUMNA: *Eso es.*

PROFESORA: *Para cascos... lo puedes conectar ahí a la ordenata ¿No?*

ALUMNA: *[Hace un sonido de afirmación].*

C) Conversación:

PROFESORA: *Eso es.*

[Ponen la canción y van tocando con ella de fondo desde que empieza hasta que acaba; 4 minutos aproximadamente].

[Se escuchan voces y risas mientras van avanzando en la canción, pero no se entiende lo que dicen. Aun así, se nota que hay complicidad]. [Acaba la canción y terminan de tocar].

Profesor: *Vale pues ya está. Mas o menos bien ¿no? Pues ala. ¡Como os echo! (tono vacilón) (risas). Pues eso... bien ¿no? Las que tenemos ahí pa repasar.*

D) Conversación:

ALUMNA: *Oye que... recomiéndame... un... para meterme en un... en algún tema...*

PROFESORA: *¿En algún jardín? (risas).*

ALUMNA: *Si... [risas]. Algún tema... y que tenga...*

PROFESORA: *Mmmm... De los que comentamos más o menos ya los has visto todos... así de rítmica está bien la de... long train running [toca]. Pues esta con paciencia... no para hacerlo a la velocidad que lo hace, ¿vale? sino para que enredes tú un poco y para que te sueltes.*

ALUMNA: *Si vale. Y ¿es con los dedos?*

Prrofesora: *No, no; es con púa. Creo que es en el once... [toca] ¿Vale? esta está bien y si más que nada para... viene muy bien para soltar un poco la mano... para aflojar y la*

verdad es que el efecto está muy bien conseguido... la original es de "The Doobie brothers" y si que simula un poquito lo que es el sonido del tren.

E) Conversación:

PROFESORA: Vale, no nos libramos. Claro de la otra forma también sería más monstruoso... porque tendrías el Sí menor y el Do sostenido menor; que luego la cejilla en lugar del dos es en el cuatro... pero nos va a pasar siempre lo mismo... porque si le hacemos... si volvemos a subir un tono... empezamos con Do menor que es cejilla. Vamos que no te libras. Se te quedaría esto... la buena es esto [toca].

ALUMNA: Vale. ¡Qué guapo!

[Escuchan un trozo de la canción].

PROFESORA: Vale... Ya está. Ahí lo tienes.

F) Conversación:

PROFESORA: Pues ala. ¿No está mal? ¿Eh? ¡Tres canciones nuevas! [risas].

ALUMNA: Algún día me tienes que grabar tocando la guitarra, que le he dicho a esta que me iba a grabar.

PROFESORA: ¡Ah pues sí! Además, vas pillando ya para lo poquito que llevas.

ALUMNA: Sí.

PROFESORA: Vale pues eso... ya hablamos por WhatsApp ¿vale? ¡Venga!

G) Conversación:

PROFESORA: ¡Eso es! [risas]. Es que pones sol y has hecho [toca]. Como... ¡Epaaaa ahí que voy! [risas]. Haz solo esto, deja el tres. Eso es. El chiquitín ya lo pondrás.

ALUMNA: Así practico la puntería... [risas].

PROFESORA: Eso... eso es [risas].

ALUMNA: Pero luego me cuesta poner... [toca].

[...]

ALUMNA: No estoy... No estoy convencido de haberlo cogido ¿eh?

PROFESORA: [Hace un sonido de afirmación] Pues ahora lo miramos, tranqui.

ALUMNA: O sea... una cosa que suena ¿No? Pero...

PROFESORA: Ya. Vale, vale. Con paciencia.

H) Conversación:

PROFESORA: *Que... ¿Qué tal las mini vacaciones?*

ALUMNA: *Bien, pero se han hecho cortísimas.*

PROFESORA: *Ya si es que...*

ALUMNA: *La primera semana que he estado fuera con los amigos y tal se me ha hecho... ¡se me ha pasado volando!*

PROFESORA: *[Hace un sonido de afirmación]*

ALUMNA: *La segunda semana... ¡También! Ya se podría pasar así ahora.*

PROFESORA: *Ya... Bueno, quedan dos meses largos eh. Como quien dice.*

Alumno: *Si... dos meses y medio.*

PROFESORA: *Está hecho ya... ahora a aguantar [risas].*

[...]

PROFESORA: *[Hace un sonido de afirmación] Bien ¿no?*

ALUMNA: *[Hace un sonido de afirmación]*

[Empieza a sonar una canción durante unos segundos y la paran].

PROFESORA: *¿Quién os sacó la foto? Porque vosotros no, desde luego... [risas].*

ALUMNA: *Ariane... [risas]. La novia de un amigo mío nos la sacó.*

PROFESORA: *[Hace un sonido de afirmación]*

ALUMNA: *Mañana voy a estar con ella y el sábado nos vamos de discoteca...*

PROFESORA: *¿El sábado de discoteca? Pues bien ¿no?*

ALUMNA: *[Hace un sonido de afirmación]. Llevo... una semana y un día... [risas]*

ALUMNA: *Tengo 72 likes en esa foto.*

PROFESORA: *[Hace un sonido de afirmación].*

[Ponen la canción].

I) Conversación:

ALUMNA: *Estoy soltero ahora.*

PROFESORA: *¡Joe! ¡Has tardado! [risas]. ¡Es para darte! [risas]. Y que... ¿Qué ha fallado ahora? [risas].*

ALUMNA: *Nada... que me puso los cuernos.*

PROFESORA: *¡Joe! ¡tío estás gafao eh! Y una pregunta... ¿ésta era la... la quera muy jovencita... que el aita hablaba en euskera y tal?*

ALUMNA: *Si, sí, sí. ¡Pues al final es una cabrona, mira!*

PROFESORA: *¿Sí? ¡flipa chavala! ¿Y con 13 años vienen así?*

ALUMNA: Si... [risas]. por decirlo así...

PROFESORA: Joe... tú que estabas ahí pensando buah pues le llevo el discurso en euskera tal no sé qué...

ALUMNA: ¡Si, si, si, si!

PROFESORA: ¡Pues flipa chavala! como se entere el padre. Pues igual también algo se sospechan los padres y por eso le castigaron ¿Sabes? Aunque igual ven que también es un poco pendón... ella.

ALUMNA: Si, si... y hoy es el día internacional del sexo.

PROFESORA: Ya, sí, sí.

ALUMNA: Pues he quedado con un hoy [risas]. Vive aquí al lado... y nada he subido no sé qué, le he abrazado tal... y de repente el me miraba fijamente no sé qué... y nada... y le he vuelto a abrazar... y como que esquivaba el abrazo... quería un beso sabes... y le he besado...

PROFESORA: [risas] ¡Que rompecorazones tía!

ALUMNA: Ya ves.

J) Conversación:

ALUMNA: ¿Te sabes la de "See you again"? De kalifa

PROFESORA: Me suena. Me suena mogollón.

ALUMNA: Y después la vamos a subir a YouTube y eso.

PROFESORA: ¿Si queda bien no? [risas].

[Ponen la canción de la que el alumno estaba hablando].

PROFESORA: Es difícil ¿eh? Es chungo ¿eh? Pero está muy chula la canción.

ALUMNA: Si he hecho... si he hecho ya seis canciones puedo...

K) Conversación:

ALUMNA: Mi novia. Hace ballet.

PROFESORA: [Hace un sonido de afirmación].

ALUMNA: A mí me gusta el arte de la música y a ella le gusta el arte de bailar.

PROFESORA: [Hace un sonido de afirmación] Está bien. [Silencio]. Pero tú tómatelo con calma. Afianza la cosa, porque luego visto lo visto... [risas].

ALUMNA: Si, si, si... buah, buah, buah...

PROFESORA: Pero bueno, de momento tiene buena pinta ¿no?

ALUMNA: *Si, si, si... [Silencio] Y lo que me ha contado de sus ex es que... ella ha durado un año con ellos.*

PROFESORA: *[Hace un sonido de afirmación].*

ALUMNA: *Así que nada... creo que va en serio. Además, en cada relación aprendes algo. Y luego aprendes también los fallos que vas teniendo en la vida...*

PROFESORA: *Ya.*

L) Conversación:

ALUMNA: *Si eso igual pal curso que viene.*

PROFESORA: *Sí, sí, yo creo que sí. Pero ostras tú que el ritmo no es fácil eh. Esta es... cejilla... tres. A ver, prueba una así a pelo. ¿Los acordes te acuerdas? Eran ¿Do? [tocan una secuencia de acordes].*

PROFESORA: *No puedes, no puedes [Risas]. Ya no cantar... Espera. Tira el ritmo y me cuentas lo que sea.*

ALUMNA: *Es muy difícil. [Risas]*

PROFESORA: *No, pero si consigues esa desconexión es la buena... ¡lo que sea! Parece que va a llover ¡lo que sea! [Risas]*

M) Conversación:

PROFESORA: *Lo único si vas a usar este... Si te llega así. [toca]. Al final hagas lo que hagas, tienes que evitar es hacer un salto en dos cuerdas distintas con el mismo dedo. Confiando en que acabarías así... te tocaría empezar así... normal. [toca].*

ALUMNA: *Pero no me llega.*

PROFESORA: *Si no tranquilo eh... mira métele así... te va a quedar mucho mejor [toca]. Y así ya quitas esta.*

Docente 5

A) Conversación:

PROFESORA: *¿Cómo que vale? Ahora te tiro de la oreja, ¿eh? [Le gasta una broma]*

ALUMNA: *No. Que no es mi cumple.*

PROFESORA: *¡Cómo que no! Pues ahora te hago cosquillas. No te rías.*

ALUMNA: *No [risas]. No es el día de cosquillas.*

PROFESORA: ¿Eh?

ALUMNA: *Que no es el día de cosquillas.*

PROFESORA: ¿No es el día de cosquillas?

[...]

PROFESORA: ¡Buaah! Ese cromático, tío, ¡qué bestial! [con énfasis y alegría].

ALUMNA: ¡Pues ha salido... de chiripa, tía! [Risas].

[...]

PROFESORA: ¿Cómo que no? Vamos a ver, si está afinada ¡Uf! Está supercalentita.

ALUMNA: A ver.

PROFESORA: Mira, tócala por aquí.

ALUMNA: ¡WOW!

PROFESORA: *Que ha estado, ¿tomando el Sol?*

ALUMNA: Sí.

PROFESORA: [Comienza a tocar la canción de rock]

ALUMNA: [Tarareando la melodía de antes de la profesora] ¿Cómo es esto? Tan... tintan...

PROFESORA: *Te lo voy a enseñar.*

B) Conversación:

ALUMNA: [Toca] ¡Qué triste!

PROFESORA: ¿Qué triste has dicho? ¡Pero si todavía no has empezado a tocarlo gañán! [Risas] [Silencio] Por cierto, ¿cuándo te dan las vacaciones a ti? ¿Sabes?

ALUMNA: ¿A mí? [sigue tocando].

PROFESORA: *Jue... ¡Me acabas de dejar acojonada! ¿Sabes la mayoría de gente...? ¿Sabes la mayoría de gente qué hace cuando le pongo esto? Hace esto, mira. [toca] Y lo hacen todo con un dedo. Que me hayas puesto el acorde... No sé ¿Qué chuches te gustan?*

C) Conversación:

PROFESORA: [Repite escala] *Esa última nota es Do sostenido, pero falla con este acorde. [Repite lo último] ¿Do sostenido? ¿Qué he tocado aquí? Sol sostenido, perdón, tenía que haber hecho un cambio.*

ALUMNA: *Eso es de practicar mucho. Ligados así todo el rato.*

PROFESORA: *Ligados o tresillos... [Toca escala con ligado y tresillos] ¡Buaf! ¿Sabes lo que acaba de pasar? Que de la vibración se han caído las cuerdas.*

ALUMNA: Sí. [Risas]

PROFESORA: ¡Buah!, ¡Qué heavy! ¡Vamos a palmar! Fijo, tía.

ALUMNA: ¡Buah! ¡Qué fuerte! [Risas] ¡Qué fuerte, tía! [Risas]

D) Conversación:

PROFESORA: Es fácil hacia arriba.

ALUMNA: Vale. [Repite todo ascendente y descendente].

PROFESORA: Es una escala curiosa ¿eh? Porque, aunque ahora no se utiliza así ¿eh? Yo cuando estudiaba clásico, ¡jo! me lo explicaron de una manera super curiosa allí. Yo creo que me asustó de tal forma que me llevó a entenderlas. Que era que tú tenías que ascender así, pero descender como si fuese menor natural.

ALUMNA: [Sigue tocando escalas ascendentes y descendentes]

PROFESORA: El motivo es que ya como ascendiendo has resuelto, por medio tono pues cuando tienes que volver ya no te hace falta. Pero... por ejemplo, la música moderna... se la sopla ¿eh? Luego, porque realmente es raro que... En esta obra la tocan por acordes y, o sea, quiero decir... por ejemplo el jazz, tocan por acordes. y ¡sácale colorcillo a cada acorde! ¡Y a mamar! ¿Hum?

ALUMNA: [Tocando escalas armónicas]

E) Conversación:

PROFESORA: Vale. Entonces, a nivel técnico: ¡Hombre! Yo te diría que primero, si tú por ejemplo estás haciendo un ritmo..., a ver, este ritmo es muy simple, pero... Si... Mira, por ejemplo, el... alguna vez te he hablado de este programa, creo. El alumno que está antes que tú es que lo tiene, se llama Band in a box

ALUMNA: Uh... me suena. Sí.

PROFESORA: Esto puedes descargar de algún lado. Comprar el original sería lo tuyo porque funciona ¡que te cagas!, y bueno. Yo es que en algún sitio lo tenía..., lo que pasa es... pero no sé... Es un secuenciador básicamente, lo que pasa es que es de uso muy simple. Es decir, te sale una... como una paleta en la que tú pones los acordes que quieres que suenen... y luego, en uno de los des... desple... despleables, ritmos.

ALUMNA: Um....

PROFESORA: A tal velocidad, con tal compás. Entonces, claro, tú has escrito los acordes y el ritmo. Si te tiene que hacer una conversión porque lo has escrito mal... de compases o lo que sea, te lo convierte y te lo pone baterías y te...

ALUMNA: Me lo voy a apuntar, ¿vale? Y así...

PROFESORA: Band in a box. Es Banda en una caja. O sea...

ALUMNA: Sí, si me suena. Sí, sí, me suena mucho.

F) Conversación:

PROFESORA: No, a ver, no... pero... Uf ¡joder! ¡Pero eso es brutal, tía! O sea, no te ralles con esas dos mierdas, titi.

ALUMNA: Vuelvo a repetir. [Toca melodía de canción]. Tengo cambios de aires de... Escucha, que aún tengo.

PROFESORA: Mira, entre el tío que me está grabando a mí el disco... a ver, este tiene ¡Jo! Claro... La putada a veces que tiene él, si es que es una putada, es que controla tantísimo de música que es muy difícil ya que algo le... O sea, yo, por ejemplo, siempre era fan de Maiden durante muchos años, evidentemente hasta que cambias. A él, de repente, es como ¡bah! tres discos y ya me aburro. ¿Sabes? El rollo joven... me aburro... y ya como que el cuerpo le... En cuanto te ha pillado el truco, el cuerpo le pide otra cosa. Y eso es muy... eso en el fondo es hasta ¡jodido! Porque es que no le pilla fuerza al cómo debe iniciarse, ¿sabes? ¡Es una puta mierda!

ALUMNA: Bien. [Toca]

PROFESORA: Eso de que cambia de compases y ¿qué? Como lo pilla... y como él lo entiende lo oye. Y como él lo entiende, le aburre... le aburre ¡Bueno, hombre, Lenny Kravitz a día de hoy, tampoco igual es que le siga!

ALUMNA: [Toca] Ya.

PROFESORA: Pero yo no pido ese ruido tampoco. Él, por ejemplo, un grupo que todavía no le ha pillado fuera de juego es (nombre de un grupo). Pues porque estos... estos todavía técnicamente están a un nivel ¿Sabes? O sea, entonces le gusta ese rollo de afrontar eso.

ALUMNA: Ni lo pedirás.

G) Conversación:

PROFESORA: ¡Hombre, ojo! Y este punto friky... hay una página que se llama... creo que es Hispabox o Hispasonic. No me acuerdo, hispa...algo Box o Sonic. Es un... es una página que inicialmente te interesará investigar porque inicialmente se hizo para producción musical: para productores con foros, con...compraventa de... Pero bueno, como que la página tuvo mogollón, mogollón de repercusión y ahora hay de todo. O sea, compra y venta de instrumentos, bolsa de trabajo, foros de todo tipo... de todo tipo de consultas relacionadas con el mundillo. O sea, está muy bien. Um....

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: *Y en esa página, de vez en cuando ¿Eh? Como que hay concursos de este calibre. O sea, los grandes artistas te dan sus pistas por separado. Y te dicen como rollo: “Hazme una... hazme una remezcla”. Y... y a ver qué pasa.*

H) Conversación:

PROFESORA: *Yes. Pues empieza. ¿Cómo harías ahí?*

Alumno: *[Toca]*

PROFESORA: *Sigue.*

Alumno: *[Toca]*

PROFESORA: *¡Vale! ¡Vale! ¡Vale! Eso que has hecho me ha puesto excesivamente. Has hecho...*

Alumno: *[Risas]*

Profesor: *Parece una tontería, pero lo que has hecho... ¡bueno!.*

I) Conversación:

PROFESORA: *Escríbelo ya que lo tienes que tocar o no te traigo ni medalla ni conchas. (Para de tocar) ¡¡En esa línea no! ¡Lo estás haciendo por tocarme... las narices! ¡Ah! ¡La madre que la parió!*

ALUMNA: *[Risas] ¿Aquí?*

PROFESORA: *En esa..., en esa línea.*

ALUMNA: *¡Ag!*

PROFESORA: *Te voy a hacer cosquillas meonas.*

ALUMNA: *[Risas] No.*

J) Conversación:

PROFESORA: *Entonces, claro, esto... [Toca] Suena de puta madre. Es una 9ª suena gordo y hay demasiada armonía ahí. [Toca]. Igual te interesa, igual no. Pero esto. [Toca] Cuando tocas este Do, suenas igual, ¡pero yo con más huevos!*

PROFESORA: *[Toca] Aparte con el gusto por la púa, de repente tienes un margen... puedes tocar cuatro cuerdas. [Toca]. Suena como si te pasase una apisonadora por encima. Eso no puede tener nada de malo al tocar. Siempre y cuando quieras jugar a esto.*

Profesor: *Ya, por ejemplo, este acorde así... [Toca] Que técnicamente está bien, a mí eso ya me preocupa. [Toca]*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *Lo oigo como... demasiado grave ahí. [Toca] Ya no me gusta tanto. Si lo vas a tocar... Los acordes son para sonar definidos y bien. Esto... yo ahí percibo algo que, a mí personalmente, no me gusta. Pero no es que esté mal. Es que para mí personalmente no me va. Sin más.*

ALUMNA: *Um...*

PROFESORA: *Vale. Entonces... eeh...Vamos a intentar. [Toca] Y tú improvisando en Do Mayor.*

ALUMNA: *[Silencio]*

PROFESORA: *Quito el... este último acorde. Que voy a tocar Lam, que es lo que según la escala le corresponde ¿Um? Y así te evito problemas. Te evito pensar, que no es que no sepas pensar, pero... Primero es localizar todos los... todos los puntos donde...donde... O sea, la idea un poco... y tocarla y delimitar los problemas. Luego ya... hablaremos. ¿Vale? ¿Nos animamos?*

ALUMNA: *[Toca en eléctrica]*

PROFESORA: *Vete tranqui. Es decir, bonito, melódico... Gustaté y que les gusta a los demás. La velocidad esa ¡de puta madre!, pero no tiene que ser un objetivo en sí mismo. Porque en el momento que dominas las notas, sabes dónde tienes que parar y sabes cómo hacerlo bien. ¿Eh?*

ALUMNA: *[Toca]*

K) Conversación:

PROFESORA: *S...NO! ¿Que significa s-no?*

ALUMNA: *Primero ahí, pequeñita y te voy copiando...*

PROFESORA: *Vale.*

ALUMNA: *O sea, que primero ahí...*

PROFESORA: *Bien. Pero... vuelvo a repetir los mismos acordes. Tan... tatatan-tatatan. Y esa parte es “molto facile”.*

ALUMNA: *¿Qué es el “molto facile”?*

PROFESORA: *Que es muy fácil.*

ALUMNA: *Es lo de... como forte... tu-tu-tu...*

PROFESORA: *Tará-tará-tarán-tarán...*

ALUMNA: *Vale.*

L) Conversación:

PROFESORA: *Pero es pillar la idea y es como, vale ¿esta es tu fuerza? Arriba. Pues...*

ALUMNA: Posiblemente es que está buena y ya está.

PROFESORA: Lógicamente, en directo es un horror.

ALUMNA: Beyoncé si canta bastante bien, ¿no?

PROFESORA: Beyoncé si hombre. Eh... ese es otro nivel. Beyoncé, por ejemplo, el tema de "Single ladies".

ALUMNA: Si.

M) Conversación:

PROFESORA: Una melodía pegadiza, bien cantado, bien orientado, o sea... Que tienen los peores sonidos... los tienen. Pero como sabe, echa "palante". Voy a ir más lejos.

ALUMNA: [Toca] Elke guitarra canta muy bien.

PROFESORA: ¡Elke guitarra no canta ni ostias! Pero da igual, es como una idea... ¡Y venga! No canta nada.

ALUMNA: ¿No canta nada, ese?

PROFESORA: Pero es... pillar la idea y es como, vale ¿esta es tu fuerza? Arriba. Pues...

ALUMNA: Posiblemente es que está buena y ya está.

PROFESORA: Lógicamente, en directo es un horror.

ALUMNA: Beyoncé si canta bastante bien, ¿no?

N) Conversación:

PROFESORA: Eh... Entonces claro, no es lo mismo lo que... la sensación que te da a hacer esto [Toca] Porque tienes refuerzos en un sitio, que los tengas que... los prefieras de otra manera. Viene la contra. [Toca]. Eso te va a llevar a otros caminos. ¡Seguro además!

ALUMNA: Um...

PROFESORA: ¿Qué más? Eh... ¿Qué quieres pillar técnica así de fluidez? Bueno, pues tresillos y legatos, por ejemplo, cada tres notas [Toca], repeticiones. [Toca con tresillos y legatos].

ALUMNA: [Toca con tresillos] Por ejemplo con la..., con la escala Mayor de Do, ¿podría hacer?

PROFESORA: Sí, claro. Porque ahí están todas las notas incluidas. Además, tú ten en cuenta que un lid, un fraseo rápido, un lid de estos... eh... tienes que tener claro en qué nota empiezas y en qué nota acabas.

Ñ) Conversación:

ALUMNA: ¿Uno de bronce?

PROFESORA: Dicen que suena distinto. Yo como soy igual de malo con todos.

ALUMNA: Es igual. Parece difícil, ¿eh? [Toca con un aparato]

PROFESORA: [Toca] ¿Notas alguna diferencia?

ALUMNA: Igual suena... un poquito más fuerte ¿no?... No sé. [Toca] . Más metálico, creo. No sé... entero no. [Toca]. Me gusta éste, suena más limpio de hecho. [Toca] Es que no puedes descontrolar esta mano ni un momento porque si toca ahí a... a la izquierda.

PROFESORA: Se te va. Se te va, claro. Al no meterla... Igual, yo creo que habrá guitarras que le das a... Yo me da...Igual es una especulación, mira, pero me vas a decir que las guitarras con... con un mástil excesivamente plano, tipo Ibáñez, no son adecuadas. Yo tengo esa sensación. Me puedo equivocar, ¿eh? Que... que el mástil igual, el diapasón un poquitín más curvito o algo tipo la Strato que tengo yo, quizás pueda ser más cómodo.

Docente 6

A) Conversación:

PROFESORA: Y ahora es cuando viene el truco. ¡Ay, claro, no! Esto es que tenemos que hacerlo con el dedo uno. Tienes que avanzar la mano...Tienes ese Re, tocas ese Re con el dedo uno. ¿Vale? Hasta ahí.

ALUMNA: ¿Y el Fa?

PROFESORA: Luego hay un Sol sostenido, Sol sostenido. Ahí. Con el dos.

ALUMNA: Sol sostenido. No. [Toca].

B) Conversación:

PROFESORA: Es una escala cromática. Y esto es una escala diatónica, que es una nota normal. [Toca escala diatónica desde Re] Re, Mi, Fa, Sol... por ejemplo. Y ésta es la cromática [toca cromática de Re] Que pasa por todos los trastes de la guitarra.

ALUMNA: Vale.

C) Conversación:

PROFESORA: ¿Cómo lo ves? Ya sé que es difícil, pero...

ALUMNA: Lo veo regular.

PROFESORA: Regular. ¡Hay que trabajar en casa!

D) Conversación:

PROFESORA: *Muy bien. Esto, vamos a hacer un concierto en fe, fe... febrero o por ahí... a finales, y me gustaría que tocaras esto.*

ALUMNA: *Vale.*

E) Conversación:

ALUMNA: *Pero, tengo una pregunta para lo del examen...*

PROFESORA: *¿Qué examen?*

ALUMNA: *El que vaya a tener...*

PROFESORA: *Sí. ¿Qué pregunta?*

ALUMNA: *Pues, que para el examen ¿me vas a dar otra canción o no?*

PROFESORA: *Supongo que sí. Porque esa es la única que tienes hasta ahora, ¿no?*

ALUMNA: *No, tengo otra.*

PROFESORA: *¡Ah que tienes otra! ¿Cuál era? ¡Ah! Vale. Pues sí, esas dos y si puede ser alguna más. Pero el examen es en mayo, todavía falta mucho. ¿Vale? [...] No te puedo poner nada nuevo si no te lo explico. Entonces, tranquila con eso. Si nos da tiempo a hacer otra, hacemos otra y sino eso mismo.*

F) Conversación:

PROFESORA: *Depende de ti. Pero tienes que trabajar estas un poco...*

ALUMNA: *Vale, vale.*

[...]

PROFESORA: *Entonces te pongo que esto lo suprimimos... estos dos compases. ¡A no ser que quieras volver a tocar todo!*

ALUMNA: *No, bueno... [Risas] Tengo bastante más. Las canciones tengo muchas ganas, pero... ¡acabo hasta los cojones de ellas.*

PROFESORA: *Y eso que todavía no te sale ésta muy bien. ¿Ya estás cansada de ésta, o qué? ¿Ya te...?*

ALUMNA: *¿Eh? No, se me hace muy largo al final. Mucho tiempo, al final tampoco le dedicas tiempo y fíjate...*

PROFESORA: *Claro.*

ALUMNA: *Un mes ahí parada, se te alarga.*

G) Conversación:

PROFESORA: *¿Sí? ¿Qué, qué te lías?*

ALUMNA: *Es que a veces me siento insegura en esta parte. No porque no me lo sepa,*

me lo sé. Es que no sé...

PROFESORA: *¿Sí? Bueno, porque hay que... hay que tocar mucho más. Y tocar y tocar.*

ALUMNA: *Ya.*

H) Conversación:

PROFESORA: *Vamos allá. [Toca] Vamos con ésta, directamente al grano. ¿Has conseguido algo?*

ALUMNA: *Hasta aquí.*

[...]

PROFESORA: *O sea que no tienes que venir... No...[risas]*

ALUMNA: *No me tengo que poner en medio o delante... Vale. Vale, esto lo tengo como hace... No lo he tocado. Es que he estado ¡Joder! He estado... bueno nos va a grabar la conversación, ... Pero he dejado el trabajo.*

PROFESORA: *Eso también forma parte de...Eso también forma parte de... la clase.*

ALUMNA: *Forma parte de... ¡Ah, vale! Pues nada, mira pues ha sido interesante porque he dejado el trabajo. Y nada, ahora me lo he montado por mi cuenta...*

PROFESORA: *¿Sí?*

ALUMNA: *Y claro, por eso no he estado viniendo. Porque he estado loco haciendo...*

PROFESORA: *Ya, ya, ya, ya. O sea, te lo has montado por tu cuenta.*

ALUMNA: *Sí, me compré una furgoneta, herramienta y... nada...*

PROFESORA: *¿Tienes local?*

ALUMNA: *No, local de momento... trastero. De momento tengo poco material que guardar y poca cosa y...*

I) Conversación:

PROFESORA: *Segunda cuerda, segunda cuerda. Aquí.*

ALUMNA: *Ah, vale, vale. [Repite indicaciones y no termina de arrancar, y sigue]*

PROFESORA: *Y ahora quita todo, pon el cuatro. No nuestro cuatro, ese cuatro. Donde se pierde.*

ALUMNA: *[Sigue tocando con indicaciones]*

J) Conversación:

PROFESORA: *Porque a veces, hay cosas que te las sabes... Pero en casa te salen. Y*

luego estás tú muy insegura... Como que no... eso se puede... te puede ayudar un poquito a tocar más fuerte, en casa. Si tocas más fuerte... vas a estar más segura para tocar.

ALUMNA: *Um... Que no sé. Es que me pone nerviosa.*

PROFESORA: *¿Eso? ¡Pero si eso no lo va a oír nadie!*

ALUMNA: *Um...*

Docente 7

A) Conversación:

PROFESORA: *¡Jo! Pues a mí que este estudio no me parece...*

ALUMNA: *¿El estudio dices?*

PROFESORA: *Este, el de Carcassi. ¿Te parece complicado?*

ALUMNA: *No. Alguna vez en... algún trozo...*

PROFESORA: *Lo que pasa es que claro, hay pasajes que no te da tiempo... a mirarla..., o sea que no puedes... tienes que... tienes que aprenderlos de memoria. Pero vamos, como va todo por segundas tampoco es una cosa loca, ¿no? ¿Lo has mirado con esto?*

ALUMNA: *Aunque cuando llevo un rato con él, ya me ralla ¡Uf!*

PROFESORA: *Ya. Sí, porque además no te permite ni un ritardando ni una respiración... No te permite nada.*

ALUMNA: *Si, pero me ralla.*

B) Conversación:

PROFESORA: *¿Qué quieres que te diga? O lo haces más despacio, más igualado y que te salga más limpio... O a esta velocidad está hecho una chapucilla ¿eh?*

ALUMNA: *Ya. Algunos trozos ya...*

PROFESORA: *Algunos trozos... Hay trozos que vamos a escupitajo limpio. No vamos. Vamos a cogerlo lentito. Luego, a ver, pasajes... por ejemplo desde aquí. Yo la trabajaría por separado. A ver, una... una buena manera ...Lo que pasa que... que andas con poco tiempo. Es doblar cada nota. Te vas fijando mucho más. O cógelo lento.*

ALUMNA: *¿Tocarlas cada dedo? [Toca con indicaciones]*

C) Conversación:

PROFESORA: *A ver, (nombre alumna), vamos a coger otra vez aquí... Para... Venga, va. (con ganas) Que se oiga ese pulgar, a ver... pa, pa, pa, pa... cuarta... cuarta, guitarra... Y ahora con carácter. ¡Venga! ¡Va! Pero no corras, (nombre de la alumna), que no hay prisa.*

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: *Ligando Sol, Sol, Re... Tarapan... Tiran... Re, Mi, Fa... ritarda...Vale.*

ALUMNA: [Toca]

D) Conversación:

PROFESORA: *¿Te apetece tocar en una audición?*

ALUMNA: *¿Esta? Vale.*

E) Conversación:

PROFESORA: *O sea, tienes que poner todo con tres Mira, primero Do con tres. Y ahora... No toques ¿eh?, simplemente la mano izquierda. Y ahora coges y la... la otra posi...la otra posición. Sigue Re cuatro, con cuatro. Eso... ahí, venga, otra vez. Vamos a ensayar eso.*

ALUMNA: *Ahí.*

F) Conversación:

PROFESORA: *Vale, nos queda una clase. Um... Nos queda la semana que viene y la siguiente es la audición, ¿vale?*

ALUMNA: [Rasgueando]

PROFESORA: *¿Cómo andamos? ¿Con tiempo?*

ALUMNA: *Bueno.*

PROFESORA: *Te quedan... dos semanas. ¡Aurrera!*

G) Conversación:

PROFESORA: *A ver. Cuéntame, hija.*

ALUMNA: *Que mi hermano en el partido se hizo una fisura en el dedo y ahora tiene vendados estos dedos... con venda y todo.*

PROFESORA: *¡Qué dices!*

ALUMNA: *Sí. Y luego en el cruce...*

PROFESORA: *O sea, ¿y que tiene una fisura? ¿Y cuánto tiempo... le han dicho?*

ALUMNA: *Si. Luego te va a contar. Pues... dos semanas o así.*

H) Conversación:

PROFESORA: *Y sobre todo el bajo en la primera nota. El agudo está en super agudo, o sea, es muy importante que tú arropes con la blanca. O sea, perdón con la redonda.*

ALUMNA: [Toca desde bajos según indicaciones]

I) Conversación:

PROFESORA: *Venga, y ahora con la mano derecha tocándola a la vez las notas, ¿entiendes?*

ALUMNA: *¿Qué es lo que ésta “y”?*

PROFESORA: *Pues sería 5ª, 3ª, 1ª y en la otra 5ª, 3ª, 2ª, ¿no? ¿Estamos de acuerdo?*

ALUMNA: *¿Qué es lo que pongo? ¿Esta y...? ¿5ª?*

PROFESORA: *A ver, estas las tienes... 5ª, 1ª, 3ª ¿No? Y 5ª, 2ª y 3ª Mi, Mi... No. Ahí la 2ª no, (nombre de la alumna). Ahí la 1ª*

ALUMNA: *¡Ah! [Toca y se confunde] Mierda. ¿Cómo que la 2ª? ¡Ah, no! Es la 1ª con Si bemol.*

PROFESORA: *O sea... [expresa enfurruño fingido], eso mismo. Venga y ahora el... el salto ese que hacemos. Cuidado con el dedo 2 que vas a la 5ª.*

Docente 8

A) Conversación:

PROFESORA: *Eso es. Vale va, recogemos. Pal próximo día lo mismo... “The morning”, can-can y Grease si te da tiempo ¿vale? Lo de Grease lo dejo en tus manos. Si te sale la hacemos, si no te sale hacemos can-can ¿Vale? Pero trabajamos los dos porsiacasos.*

ALUMNA: *Vale.*

B) Conversación:

PROFESORA: *¿Has mirado algo en casa?*

ALUMNA: *¡Ah sí! ¡Una al menos! Pero... ¿por qué tienes pegatinas, tantas pegatinas?*

PROFESORA: *pues para ponerlas aquí y que os acordéis de estudiar.*

C) Conversación:

PROFESORA: *Esto es... es... Jazz Gitano. Gipsy Jazz le llaman. Y esto... la forma de hacerlo en realidad... el acompañamiento... va todo el rato así... [Toca] Este te va a gustar. A mí me gusta, y este es el mejor.*

ALUMNA: *No me gusta mucho el gitaneo.*

PROFESORA: *¿Qué no te gusta?*

ALUMNA: *La música gitana.*

PROFESORA: *¿Y cuándo has escuchado?*

ALUMNA: *Pues...*

PROFESORA: ¡Pues poco!

ALUMNA: En callejeros viajeros...

[Escuchan música]

ALUMNA: Pero esto es Blues, ¿no?

PROFESORA: Es Jazz... Jazz Gitano, Swing.

D) Conversación:

PROFESORA: Es solo para que te lo leas ya... tú en casa. ¿Tienes una aplicación?

¿Para afinar? Y Para grabar.

ALUMNA: ¿Pero... sin iniciar el móvil?

PROFESORA: ¿Eh?

ALUMNA: ¿Sin iniciar el móvil?

PROFESORA: No... Está iniciado.

E) Conversación:

PROFESORA: Acuérdate que el jueves vamos a comer.

ALUMNA: ¿A comer?

PROFESORA: ¿No te acuerdas que lo dijimos?

ALUMNA: Pero pensaba que estabais vacilándole a (nombres de una alumna).

PROFESORA: ¡Que va hombre! ¡Que vamos a comer!

ALUMNA: ¿A comer a dónde?

PROFESORA: A una sidrería.

ALUMNA: ¿A una...?

PROFESORA: Sidrería.

ALUMNA: ¿Y qué dan de comer allí?

PROFESORA: ¡Pues de todo! En Loiu.

ALUMNA: ¿Sidra?

PROFESORA: Hombre sí, sidra sí.

ALUMNA: ¿Nos van a dar sidra?[Pequeño silencio] ¿Eh?

PROFESORA: Yo que quieres que te diga... ¡Yo qué sé! [Entre risas].

ALUMNA: Tú me das así un poco... por debajo de la mesa. [Risas].

PROFESORA: Sí claro por debajo de la mesa...

F) Conversación:

PROFESORA: Esa es la misma que antes ¿Cuál has dicho que era?

ALUMNA: Em... Es que...

PROFESORA: ¿Cuál me habías dicho que era? ¿Cuál me has dicho que era esa a ver?

ALUMNA: Em... ¿Sol...?

PROFESORA: ¿Sol? Sol es esta ¿Cuál es esta?

ALUMNA: Um... Do.

PROFESORA: Do... ¿Que más? Do...

ALUMNA: Re, Mi...

[Continúan leyendo los dos a la vez].

PROFESORA: ¡Muy bien (nombre alumna), vale! la trabajamos. Venga. ¿Te atreves a tocarla?

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Pero, ¡despacio! ¡Despacio! Que si no luego tienes que frenar ¡Va! Espera, pon la mano ahí; un poco más en el dibujo. Eso es. Venga empezamos. Un, dos, tres...

ALUMNA: [Toca].

G) Conversación:

PROFESORA: A ver... Haz la bajada esa. Mi, Re, Do, Si... [Canta].

ALUMNA: [Toca].

PROFESORA: Una vez más a ver... ahora sale enseguida ya. Una, dos y...

[Vuelven a tocar juntas. La alumna toca la melodía y la profesora el acompañamiento, durante dos minutos aproximadamente].

PROFESORA: ¡Perfecto vale! ¡Así si! Vale esta la pasamos ya. La doy por sabida.

ALUMNA: ¡BIEN! ¡YA ES HORA!

H) Conversación:

PROFESORA: ¡Qué bien suena! [...] Bueno, ésta es más fácil. Esta mejor que te la aprendas...

[...]

PROFESORA: No sé... Tú lo tienes que saber. Si has estudiado en casa tienes que saber, ¿no?

ALUMNA: ¡Que si lo sé!

PROFESORA: ¡Ah, vale! Pues a ver. Empieza y paramos en los sitios que no te salga, ¿vale?

ALUMNA: Hombre es que estudié el martes. Digo el... miércoles...

PROFESORA: Digo el martes, digo el miércoles, digo el lunes...

ALUMNA: [Risas].

Profesora ¿Cuándo has estudiado?

ALUMNA: El lunes.

PROFESORA: ¿El lunes? ¿Seguro?

ALUMNA: ¡Sí!

PROFESORA: Vale, vale...

I) Conversación:

PROFESORA: Muy bien, lo único la dejamos para la semana que viene para que salga perfecta ¿Vale?

ALUMNA: Es que lo de Mi, Re, Do, Si...

PROFESORA: Es lo único que tienes que estudiar. Lo único que tienes que estudiarte es el compás ese. Mi, Re, Do, Si... Mi, Re, Ro, Si... ¿No?

ALUMNA: Vale, vale, si...

PROFESORA: Te lo apunto ¿Vale?

ALUMNA: Y tienes que borrar la otra...

J) Conversación:

PROFESORA: Sí. Eh... Eso ¿Dónde está la clavija esa que se ha roto?

ALUMNA: No sé. La tiene mi padre.

PROFESORA: ¿Pero está entera o está partida?

ALUMNA: Está partida.

PROFESORA: ¿Por la mitad?

ALUMNA: Em... No sé, tiene dos cachitos. Está roto como un cacho y no sé...

PROFESORA: Vale. Eso... en una tienda de música te pueden vender.

ALUMNA: Ya pero mi padre lo va a pegar con Loctite.

K) Conversación:

PROFESORA: Si... ¿Qué? ¿Qué tienes ahí qué?

ALUMNA: Un... un... libro que así puedo estudiar.

PROFESORA: Claro... ¿Y por qué no has estudiado?

ALUMNA: Porque... por eso...

PROFESORA: No me convence tu explicación, eh... (nombre alumna). No me ha convencido... ¿Te acuerdas que teníamos esta para mirar? ¿El villancico?

ALUMNA: Si...

PROFESORA: ¿Cómo era?

ALUMNA: Eh...

PROFESORA: A ver... Siéntate bien. El culo palante. El culo palante ¿Y eso que es?

ALUMNA: Es que hay muchos trucos para hacer Navidad con guitarra.

PROFESORA: ¡Hombre! Hay muchos trucos para hacer Navidad, pero eso no es lo que pone aquí.

L) Conversación:

ALUMNA: ¿Y entonces tú en un bar no puedes tocar canciones de otros?

PROFESORA: Eh... sí porque... antes de tocar... se supone que tienes que pagar a la SGAE...

ALUMNA: ¿A las...?

PROFESORA: A la SGAE... La sociedad general de autores. Tú les das la lista de las canciones que... que vas a tocar y tienes que pagar lo correspondiente.

ALUMNA: ¿Y es mucho?

PROFESORA: No... Hombre en parte está bien también... porque si alguien hace una canción y tú te estás aprovechando de ella... me parece un poco lógico también que pueda... cobrar algo de ello... que la ha hecho él...

ALUMNA: Pero en los bares no tocas canciones de otros.

PROFESORA: ¡Claro que tocamos canciones de otros!

M) Conversación:

PROFESORA: Mira, a esto le das un golpe. Las varillas vibran y dan una nota, que es un La. Mira... (está enseñándole un diapasón) [Toca] ¿Ves? Y tiene que sonar igual que esto... (toca una nota en la guitarra) ¿Ves? Entonces cuando tengas esta afinada, ya afinas todas las demás ¿ves? Cuando tengas esta afinada, la comparas con todas las demás. Ya sabes que en el traste cinco de cada cuerda está la nota siguiente al aire ¿no? [Toca] ¿Quieres probar? Tienes que coger por aquí, por la punta, darle un golpe. Entonces, ¿esto no ves que vibra?

ALUMNA: Si.

PROFESORA: Hay que darle un golpe fuerte.

ALUMNA: ¡Ay no puedo!

PROFESORA: *No lo aprietes mucho que si no se corta. Entonces tiene que ser así. Cogerlo suave con dos dedos y mira [Suena el diapasón] ¿Ves?*

ALUMNA: *Suena como cuando una televisión no va.*

PROFESORA: *Si claro. Toma. Esto es un armónico.*

ALUMNA: *¿Una armónica?*

PROFESORA: *Un armónico.*

Docente 9

A) Conversación:

ALUMNA: *¿Por cuál empiezo?*

PROFESORA: *¿Empezar con la escala te parece bien? ¿o prefieres con “Mary have a little lamb”? Te dejo elegir.*

ALUMNA: *Esta.*

PROFESORA: *Vale perfecto: “Mary have a little lamb”.*

ALUMNA: *Y luego la escala... y luego Serafín... y luego la foca loca.*

PROFESORA: *Vale, ¡fenomenal!*

B) Conversación:

ALUMNA: *Ya se ha acabado (nombre de un tema musical), ¿no?*

PROFESORA: *[Risas] ¡Qué bien lo pasamos!*

ALUMNA: *¡Ay! ¡Qué bien! Temazo ahí. Temazo.*

PROFESORA: *El próximo día os paso las partituras y si quieres pillamos algunas de las nuevas ¡Si!*

ALUMNA: *¡Ay! Vale. Esto me ha emocionado.*

C) Conversación:

PROFESORA: *¡Claro que está! Puedes pintar más guitarras si quieres ¿eh? Bueno... hoy vamos a tirar para adelante.*

ALUMNA: *¿Por qué nunca me pones en la pizarra?*

PROFESORA: *¿Qué pintes en la pizarra dices?*

ALUMNA: *No... que me escribas en la pizarra.*

PROFESORA: *¿Qué te escriba yo en la pizarra? No... porque tenemos ya esto ¿Para qué? Algún día ya escribiré algo en la pizarra ¿Vale?*

ALUMNA: *Como si yo no entiendo una cosa y no sé lo que es...*

PROFESORA: *Y te lo explico... te lo explico en la pizarra.*

D) Conversación:

PROFESORA: *Vamos allá.*

[Tocan juntas durante dos minutos aproximadamente. Mientras tanto la profesora va dándole pautas cuando es necesario, reforzando positivamente y es palpable que hay complicidad entre ambos, existiendo también momentos de risas]

ALUMNA: *Aquí tengo que... bajar más.*

PROFESORA: *Okey, pero está mucho mejor, ¡eh! ¡La has trabajado muy bien! se puede hacer más tranquilito eh... yo creo que la hemos tocado muy rápido... la culpa la he tenido yo de todos modos eh... hemos ido un poquitín... un poquitín folladas. Eh... ¡Bien! simplemente... Ves en... en... en... estas piezas y tal así clásicas... en el fondo... en un principio eh... o sea, sin complicarnos mucho la vida, eh... cuando tengas por ejemplo partes que... pues los pianos intentar que sean pianos [Toca] Estaría bien, por ejemplo, conseguir estos crescendos; es decir, que trabajes un poquitín más en casa y tal... de más piano a luego... [Toca] ¿Vale? y luego los contrastes (toca y tararea de mientras) el crescendo es eso ¿no? Y cuando no tienes ninguna indicación... por ejemplo [Toca y tararea] Va un poco fluyendo conforme va fluyendo la música... por ejemplo, si es... [Toca y tararea] Cuando asciendes es un poco como que pide subir y tal... y cuando descienes pues bajar [Toca y tararea] Y vuelta al piano [Toca] y en esta parte de aquí te dice ¿Ves?*

E) Conversación:

PROFESORA: *Sí, de Coste vimos algunos ¿no? Vimos, a ver... eh... De Sor hemos visto me parece el 4, el 9, el 18 y el 19...*

ALUMNA: *De Sor... sí.*

PROFESORA: *De Mangoré me trajiste el preludio en do menor... ¿Los de Sor 4, 9, 18 y 19 hemos visto?*

ALUMNA: *Sí... bueno... el 18 y el 19...*

PROFESORA: *Y luego Carcassi hemos leído el 1, el 2 y el 3... no Coste ¿eh? Carcassi.*

ALUMNA: *Sí.*

PROFESORA: *Los de Sor, el 4, 9, 18 y 19, que vimos... luego también habíamos visto el 15 de Sor... con el apoyado y eso... ¿te acuerdas?*

ALUMNA: *Sí, sí.*

PROFESORA: *Vimos también, el preludio criollo, también el capricho de Giuliani... el 3 de Sor también...*

ALUMNA: Sí...

PROFESORA: Y vimos en el primer trimestre... vimos... una obra de Valderrama, Sarabande... de Anton Logy.

ALUMNA: Sí. Eso vimos al principio del curso.

F) Conversación:

ALUMNA: Sí me la estoy aprendiendo de memoria... Hasta... hasta aquí más o menos me lo sé de memoria... Luego todas...

PROFESORA: O eso... o sea, que dices... que dices pues me lo sé y tal... Y entonces la vuelta haces... igual dar vida quizás... es un poco cacao de que si invertir 3-1 y tal... Eso es, ¿no? O sea, un poco por eso, ¿no? Bueno...

ALUMNA: Es un lío, paso de todo ¿Tú tocarías ésta en la audición?

PROFESORA: Eh... A ver.

ALUMNA: Date cuenta de que me pongo muy nerviosa allí. Muy, muy nerviosa.

G) Conversación:

ALUMNA: Vale

PROFESORA: Inténtalo un poquitín ahora y te digo a ver si te va bien o te va mal. *Dust in the Wind*, ¿eh? Arpegio *Dust in the Wind*.

ALUMNA: ¿Con...?

PROFESORA: No hace falta que coloques la... la posición. Si quieres sí, pero no hace falta. Es un poco que te centres.

ALUMNA: [Empieza a tocar *Dust in the Wind* con indicaciones].

PROFESORA: Vale. Entonces, mira, el... el primer planteamiento que te tienes que hacer... Ahora, por ejemplo, tienes mejor colocada la mano que lo que habitualmente te sueles colocar, ¿no? El primer planteamiento que te tienes que hacer es: "Quiero que suenen todas las notas muy claras y fuertes." Ya vas a ver como tan solo esa necesidad, o sea, una necesidad musical hace que varíe ya tu posición de mano.

H) Conversación:

PROFESORA: Bueno. Venga. Pues eso que quede claro. Bueno, vamos a ... a ver. Luego de aquí... te voy a poner ritmos... Hacer unos cuantos ritmos aquí arriba. Recordarte unos ritmos básicos.

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: Te acuerdas como era esto, ¿no?... de los ritmos. Esto para abajo, de

abajo para arriba, de abajo para arriba.

ALUMNA: *[Toca]*

I) Conversación:

PROFESORA: *Eso es. Venga vamos allá. Apoyando... Una y dos...*

ALUMNA: *[Toca. Mientras tanto la profesora va dándole pautas cuando es necesario].
¡Me ha salido súper mal!*

PROFESORA: *Sí la verdad es que sí... pero no pasa nada, es normal ¿Sabes por qué te ha pasado? Porque como estás cambiando, al principio te cuesta... pero es normal, ¿eh? Bueno tú inténtalo apoyado ¿De acuerdo?*

J) Conversación:

PROFESORA: *(Sonido de un bostezo estridente, son cuerdas de guitarra eléctrica).
¡Está guay! ¿Eh, tía? (Risas) Me encanta cada día más este tío? [Risas] El...*

ALUMNA: *¡Está guay! ¡Buaf! ¿El de Benny Golson? Es impresionante ... en toda la escala, cambia el tipo. No está mal para ser....*

PROFESORA: *El otro día los oí en Radio 3, estaban dando un especial de él, porque hacía no sé qué años que había... Bueno, no sé qué, si había muerto o había nacido [Risas] O había qué... y lo que había sido... Y dije, lo voy a seguir lo oí por la radio: especial Benny Golson, no sé qué, que estamos saliendo en antena ¡Ay va Dios! ¡Qué raro! En Radio 3 no dan el programa ya ni nada.*

ALUMNA: *¡Que tienen unos cambios armónicos que nunca te enteras! ¡Cómo son los tíos! ¿Eh?*

K) Conversación:

PROFESORA: *Entonces llegarías aquí... tiii,... Coges de aquí... [Tarareando] Mi bemol... Eso es. Te saltas aquí Re, Re, Re, que es lo mismo... tatata...tata... tatata ...tata... Re, Re, Re,... Si, si, Si....(Sigue tarareando)y otra vez... Re, Re, Re.. tarantín.*

Alumna : *[Toca] Aquí...*

PROFESORA: *Ajá, vale. De acuerdo. Bueno, bien, lo has estudiado, ¿eh? Por lo que veo. La has... Te has dedicado a estudiarlo. Bien, este...eh... dado que es una canción y tal, o sea que un poco en general y tal. Habrá que ver un poco también cómo funciona, ¿no? Y que veas que hay partes que son completamente iguales de lado a lado, ¿no? Es conveniente que te la vayas aprendiendo de memoria, para que no andes con las páginas para atrás y para delante Y te tranquilices.*

L) Conversación:

ALUMNA: *Ya se ha acabado Dikarson, ¿no?*

PROFESORA: *[Risas] ¡Qué bien lo pasamos!*

ALUMNA: *¡Ay, qué bien! Temazo ahí ¡Temazo!*

M) Conversación:

PROFESORA: *Entonces sería: Mi, Fa, ... (todas las notas de la melodía). Para que te hagas a la idea de cómo tiene que sonar. Lo puedes hacer muchísimo más lento, ¿eh? Bueno, esto lo he hecho muy rápido, ¿eh? Vamos... Vamos a hacer una cosa, lo voy a tocar yo y tú sorteas la nota de arriba, ¿vale?*

ALUMNA: *Bien. Mi...*

Docente 10

A) Conversación:

PROFESORA: *Entonces para que no te liemos, ¿eh? Hemos puesto el indicador de color en cada cuerda. ¿No?*

ALUMNA: *[Silencio]*

PROFESORA: *Por ejemplo, las notas de primera cuerda están identificando con el color rojo.*

ALUMNA: *[Silencio]*

PROFESORA: *Sin embargo, si pasamos a la verde ¿qué pasa? Segunda cuerda ¿Qué pasa?*

ALUMNA: *Si*

PROFESORA: *Si al aire*

ALUMNA: *Do*

PROFESORA: *Re, muy bien.*

B) Conversación:

PROFESORA: *Entonces... ¡Eh! Mira, aunque aquí... ¡Eh! Allegretto lo que pone esto, ¿no? Esto que pone postit. Allegretto sería tiempo definitivo, al final tú donde tienes que llegar. O sea, como digamos tu meta.*

ALUMNA: *Um.... Si. Um...*

PROFESORA: *Entonces, para llegar tu meta, primero tienes que asegurar bien todos los cambios para que llegue todo correctamente. Y aparte tienes que saber medirlo bien,*

¿eh?

ALUMNA: Ya.

PROFESORA: Entonces, para medirlo bien hay toda una serie de cosas. Por ejemplo, aquí en la partitura hay notas, silencio, pero las demás indicaciones no hay, ¿no?

ALUMNA: No.

PROFESORA: Entonces, por a través de...eh... estas notas que están escritas, tú tienes que ir...eh... organizando, o sea, ir conociendo distintos elementos que tenía que aportar a la hora de tocar un alumno ¿no?

ALUMNA: Si

PROFESORA: Por ejemplo, lo que no indica nada, silencio. Silencio indica... pero no indica como hacer cambio, o no indica como apagar ese sonido.

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: Entonces ¿eh? Cada caso hay veces que tiene que apagar propia mano derecha. Luego de tocar, inmediatamente hay que volver a coger.

Alumno: Sí, pero...

PROFESORA: Hay veces que tiene que apagar con la mano izquierda. Entonces empieza aparecer distintos aspectos técnicos de este trabajo, ¿no?

[...] [Conversación sobre actividad]

PROFESORA: Entonces para que no te liemos, ¿eh? Hemos puesto el indicador de color en cada cuerda. ¿No? Por ejemplo, las notas de primera cuerda están identificando con el color rojo. Sin embargo, si pasamos a la verde ¿qué pasa? Segunda cuerda ¿qué pasa?

ALUMNA: Si

PROFESORA: Si al aire

C) Conversación:

PROFESORA: Por ejemplo.....Narciso Yepes. El hombre de...de... diez cuadernos.

ALUMNA: Um... Ah vale.

PROFESORA: ¡Ah, vale! Pero claro, historia de guitarra tú.. no... no has interesado, ¿eh?

ALUMNA: No... [Risas]

PROFESORA: Por la historia hay distintos grandes intérpretes, ¿eh? ¿Vale?

ALUMNA: Si

PROFESORA: Y entonces, Yepes es un hombre que se desarrolló tocando con una guitarra de 10 cuerdas. ¿Vale?

ALUMNA: Ah, vale, vale.

PROFESORA: Entonces, este hombre ha hecho un montón de ediciones de partituras. Entonces, detalladamente empezó a indicar utilizando muchas cosas que hasta entonces no se usaba.

ALUMNA: Um... Um... [Asintiendo] ¡Qué raro una guitarra de diez cuerdas! O sea, yo he visto de doce... pero de diez...

PROFESORA: Diez. Cuatro más.

D) Conversación:

PROFESORA: Entonces, te das cuenta que mano izquierda, sólo puntéalo bien.

ALUMNA: Si.

PROFESORA: Y ahí empiezas otra. Por eso hay una distancia que no es muy grande, ¿no?

ALUMNA: No.

PROFESORA: Eso es. Pero, si levantas mucho o si mueves la mano, es que... no impactas.

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Ahora ya suena, ¿no?

ALUMNA: (Repite las mismas notas) Ay, estoy bien...si, sí.

E) Conversación:

PROFESORA: Entonces mira, vamos a ver. Esto... este estudio no es fácil de tocar, ¿eh? Además, para que el día de después que mantengas una cierta velocidad, es bastante complejo, ¿eh?

ALUMNA: Vale. [Toca]. Si. Entonces, ¿la toco un poco más lento?

PROFESORA: Ahora sí. Hasta tener bien hay que tocar todos los estudios...

F) Conversación:

PROFESORA: Dos, dos... A ver, esa cejilla está hasta la sexta, ¿no? Luego, sin mover, cambiando de digitación ya tienes dos, ¿no? Sol, también tienes puesto ¿eh?, así que cejilla no lo muevas [Tocan]

ALUMNA: Si. Vale. [Toca]

PROFESORA: Bien. Ahora ya primera posición, Fa es natural, ¿no?

ALUMNA: ¡Ay! Sí.

G) Conversación:

PROFESORA: Do. Bien. Entonces (nombre alumna), aquí pusimos en tu método, ¿no?

todas las notas que has aprendido. Si pones el orden, aquí aún no estaba escrito quinta con la quinta cuerda empezaba en La y después venía Si y luego Do, ¿vale?

ALUMNA: *Si*

PROFESORA: *¿Has intentado tocar todo seguido?*

ALUMNA: *Bueno, a veces.*

PROFESORA: *¡Uy! A veces ¡Qué sensación! Eso, ¿no? Empieza la quinta cuerda apoyando esos dedos, pero mira (nombre alumna), ahora muy bien pero tu mano derecha ¿dónde se, se, se ha ido? Otra vez se ha ido fuera del sitio, ¿no? Eso es conservar bien la posición, ¿vale?*

H) Conversación:

PROFESORA: *¿Has visto hasta el final?*

ALUMNA: *No, pero... a ver...*

PROFESORA: *Pero (nombre alumna), vamos a ver. Estudio nuevo de Coste... tampoco hemos visto hasta el final.*

ALUMNA: *¡Ay! Ya, es verdad.*

PROFESORA: *Es que mira, yo te dije todas las cosas... Estudio raro de Sors de cambio de posición ¿eh? Eso técnicamente es interesante. Aparte... hay que trabajar mucho de escalas.*

ALUMNA: *Hum... Vale.*

I) Conversación:

ALUMNA: *Si. Vale. [Toca]*

PROFESORA: *Bien. Ahora ya primera posición, Fa es natural, ¿no?*

ALUMNA: *¡Ay! Sí.*

PROFESORA: *¿Eh? En este caso como primer dedo y segundo que está en el primer traste, hay que sacar algo de muñeca.*

ALUMNA: *Vale.*

J) Conversación:

PROFESORA: *Si*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *Do.*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *Pero Do no tienes puesto ¿no?*

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: ¡Uy! Quinta cuerda. Después viene cambio, ¿no?

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Re

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Mi

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Ahora vendrá Fa ¿no?

ALUMNA: [Toca]

K) Conversación:

PROFESORA: Eso es, con más calma, pero donde no hay silencio... por ejemplo, aquí hay silencio en este compás, ¿no?, blanca y dos tiempos de silencio eso espera. En donde no hay silencio, es decir cuatro negras seguidas, no puedes parar entre una nota o cada nota, ¿no?

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: Me entiendes lo que te estoy hablando, ¿no?

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: Entonces todo esto tienes que controlar ¿De acuerdo?

ALUMNA: [Silencio]

PROFESORA: Entonces para saber, exacto, exacto como tiene que sonar... pues tienes que escuchar la grabación con más atención. Identificar dónde se ha esperado y dónde no. Tener un poco idea de música cuando estás tocando. ¿Vale?

ALUMNA: Sí.

L) Conversación:

PROFESORA: Sí, a ver. ¿Eh? En los demás ¿qué tal?

ALUMNA: Bien. Bien, bien, bien. Sí, sí. (con seguridad)

PROFESORA: ¿Todas has llegado bien?

ALUMNA: Sí, éste.

PROFESORA: A ver...

ALUMNA: Este que... a ver, no lo entiendo.

PROFESORA: A ver, por ejemplo, aquí está mi de 1ª cuerda. ¿No?

ALUMNA: Si

PROFESORA: Entonces, está en el traste tercero ¿no?

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Y después, ¿dónde tiene que ir?

ALUMNA: No sé si pone Fa...

Docente 11

A) Conversación:

PROFESORA: Vale y ahora una pregunta: ¿qué acorde te resulta éste?

ALUMNA: No sé. ¿El mismo? Ps... pues...

PROFESORA: ¿No te acuerdas? Ese no, (nombre de la alumna). Este.

ALUMNA: ¡Ah! De Do... Re. El Re.

PROFESORA: Re ¿qué más?

ALUMNA: Re... No sé qué es.

PROFESORA: El Re... ¿Mayor, menor o séptimo?

ALUMNA: A ver, aquí había un Re. No me aclaro.

PROFESORA: Ya. ¿es que cuál es, mayor, menor o séptimo?

ALUMNA: Es el menor, éste.

PROFESORA: Éste es el séptimo. Te digo que te puede servir de guía. El próximo día te lo vuelvo a preguntar para que lo tengas más claro. Vuelve a coger ahí.

[Tocan]

B) Conversación:

ALUMNA: ¿La 32 teníamos que hacer?

PROFESORA: Vale, es que te quiero explicar... eeh,

ALUMNA: La 33...

PROFESORA: No, la 33 no te he explicado ¿no?. Vale.

ALUMNA: No [Bajísimo].

PROFESORA: Te quiero explicar la 33 porque, así el próximo día si no hubieras entendido algo, te lo explico, ¿vale? Y si lo has entendido, pues mejor. Que yo entiendo que sí.

ALUMNA: Vale.

C) Conversación:

ALUMNA: Es que el mes de diciembre es muy feliz...

PROFESORA: Peruvian Dance súper bien, que ya está, ¿eh? El Cuco la trabajamos bien. Luego, intentamos ir leyendo las nuevas... ¿Vale? Navidad... Escucha, que hay una

semana. Que si de aquí a la semana que viene veis que hay alguna duda que... de estas que dices ¡Jo! Que voy a estar dos semanas sin ver a (nombre de la profesora), me preguntas ¿vale?

ALUMNA: (*Madre:* Lo bueno es que tenemos el CD. Porque ésta...)

PROFESORA: Claro. Sí que ayuda. Esta canción.... esta canción...

ALUMNA: (*Madre:* Esta canción la ha trabajado aquí) ¿Puedo ir guardando la guitarra?

PROFESORA: Sí.

ALUMNA: (*Madre:* Pero es que lo del oído es importantísimo. Cuando no tienes una referencia...)

PROFESORA: Ya. Ya.

ALUMNA: (*Madre:* Por lo menos que suene igual. ¿Me entiendes lo que quiero decir?)

D) Conversación:

PROFESORA: ¿Lo intentamos grabar? Ahora no nos saldrá bien, igual. Pero bueno.

ALUMNA: Ha sido que me he equivocado (risas) y entonces...

PROFESORA: ¿Intentamos a ver si nos sale?

[...] [Conversación sobre uso de WhatsApp]

PROFESORA: Con lo de la negra con puntillo.

ALUMNA: Sí porque me lo puso dos veces ella... Me lo puso dos o tres veces... lo de... Y lo mandaste por WhatsApp.

PROFESORA: ¡Ah, vale, vale! Digo yo...

ALUMNA: O sea, me lo grabaste. Y bueno, yo más o menos...

[...] [Conversación uso móvil]

PROFESORA: ¡Hombre sí! Puedo grabar en el móvil. Pero bueno que da igual. Eh... bueno sí, lo oigo en el móvil. Vale, sí. Que oímos la canción en el móvil.

ALUMNA: ¡Ah, bueno! Sí, también.

PROFESORA: Un poco espesa yo ¿eh? Dime.

ALUMNA: ¡Qué te iba a decir.! Esto es el solo, pero cuando empieza a tocar la melodía. (nombre de un alumno), si la hace al final (nombre de un alumno) ¿Ir marcando los acordes... y ya? ¿Según estabas haciendo tú el otro día? Sí, ¿no?

E) Conversación:

PROFESORA: Sí. Porque además yo te veo que tienes capacidad, y te gusta. Veo bien cómo funciona la gente de cara a las audiciones. Y... y tú has funcionado muy bien. Tú

has funcionado muy bien. ¡Enhorabuena!

ALUMNA: *Muy verde.*

F) Conversación:

PROFESORA: *Entonces, de momento revisión, para que te quites el segundo curso del medio. Y... y luego si te parece para el último día lo que hacemos es: te doy unas cuantas cositas para que... puedas trabajar, y si luego hay alguna otra cosa que te apetezca a ti tener... de cara al verano. Algo que te gustaría.*

ALUMNA: *Um...Vale.*

PROFESORA: *Y luego a triunfar con otro grupo, ¿no?, como el de este año.*

G) Conversación:

PROFESORA: *¡Perfecta! Volvemos a repetir. [Toca]*

ALUMNA: *[Toca] Joé... Ya me emociono.*

PROFESORA: *Va. Venga, otra vez. [Toca]*

ALUMNA: *[Toca] ¡Muy chula! Muy bonita.*

PROFESORA: *Bien. Es muy bonita esta canción. Esta se ha utilizado mu... Bueno, yo la utilizaba mucho para tocar en audiciones y así. Cosas como... si quieres tocar algo sencillito es muy, muy bonita. Con un buen... con otro acompañamiento, un poco diferente, otra voz... ¡Jo! Parece que estás tocando una obra.*

ALUMNA: *¿Ésta es a este ritmo?*

H) Conversación:

PROFESORA: *Normalmente en guitarra no se toca con tantos sostenidos. Lo que pasa es que el arreglo de ésta es como el original. Entonces lo... lo quise dejar así por eso, por si se hacía alguna cosa con la canción original. Y para que la podáis tocar... Se puede tocar en casa con la canción. Lo que pasa es que va muy rápida, entonces, ¿vale?*

ALUMNA: *[Silencio]*

PROFESORA: *Pero que por lo menos la tengas para que si se hace un ensayo en otro momento, o por lo menos el día ese.*

I) Conversación:

PROFESORA: *Perfecto. ¡Ves qué bien! Ya te lo sabes todo, ¿eh? ¿Vale? Vale. ¿Qué alteraciones tiene?*

ALUMNA: *El sostenido ¡Ah! Sí, sostenido.*

PROFESORA: *¿Cuántos? ¿Cuántos tiene?*

ALUMNA: Uno, hay uno.

PROFESORA: ¿Y cuál es?

ALUMNA: El... Es el...

PROFESORA: El primero.

ALUMNA: ¡Hombre! Sí, primero. ¡Ala! No digo más.

PROFESORA: Pero ¿Y cuál es? Me chivo... me voy a chivar.

ALUMNA: Eh... Sí. (**Madre:** Me voy a chivar a (nombre profesora de lenguaje musical).

[Risas]

J) Conversación:

PROFESORA: A ver, lo que quiero... lo que estoy intentando decirte (nombre alumna), es que, aunque te esté corrigiendo muchas cosas, eso no quiere decir que esté mal. ¿Vale? Eso quiere decir que como ha llegado un punto en que hay que seguir corrigiendo cosas, a pesar de que están mucho mejor semana tras semana... Por eso yo te sigo diciendo cosas y corrigiendo, pero tú no tengas la sensación de que cada día lo haces peor.

ALUMNA: [Silencio]

[...]

ALUMNA: Que no me sale...

PROFESORA: Sí, claro. Pon la manita un poco más arriba. Un poquito más arriba. ¡Ahí, venga! Sol. ¡Vale!

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Seguimos. ¿La siguiente nota cuál es? Es la misma, ¿no?

ALUMNA: Sí.

PROFESORA: Pues no lo quites.

K) Conversación:

PROFESORA: La..., Mi, Re, Si, La. Eso es. Hazlo dos veces, que si no queda muy corta. ¡Dejas a la gente con las ganas! ¿A que sí?

ALUMNA: [Risa] Yo ya he cumplido.

PROFESORA: No se trata de cumplir, se trata de disfrutar. Venga, va. [Susurrando]. ¡No te quiero ver repetir ni medio dedo! ¡Que Te veo! [risas] Aunque no quiera te veo, ¿eh?

ALUMNA: Vale. Ya, es que... [Toca]

PROFESORA: Eso es, ¡con ganas! Y sin miedo.

L) Conversación:

PROFESORA: No ¡A ver! Yo ya sé que... ¡A ver! Llega un determinado momento en del aprendizaje de la guitarra a cierta edad, que vienes porque estás a gusto, porque tienes un grupo, porque te lo pasas bien haciendo música... Pero, que sabes que tampoco...

ALUMNA: En general. Sí. Sí, sí, sí.

PROFESORA: Pero... el mejorar supone que cada vez hay que invertir más tiempo. Eh...y... Pero eso es así. Eso ya lo sabemos. Y si no se tiene el tiempo o no le apetece a uno... pues llegas a un punto. Pero no es un punto de: ya me quedo aquí y ya no aprendo nada nuevo, no. Aprendes cosas nuevas..., lo que pasa es que a nivel técnico pues ya has llegado a un sitio donde... Si se requiere más tiempo y uno no lo quiere invertir... Es como ir al gimnasio: Imagínate que tú vas 3 días a la semana, ¿no? Y ya tienes un poco de musculito y dices: ' Bueno, ahora puedo o hacer músculo o conservar el músculo que tengo, que con este músculo estoy estupendo.'

ALUMNA: [Toca arpeggios]

PROFESORA: Con el nivel técnico que tú tienes eres capaz de tocar ¡mogollón de cosas! Mantenerlo y ya está. ¡Tampoco se trata de ponerte hacer trémolos a todas las horas!

ALUMNA: No, no, no, no. ¡Vamos!

PROFESORA: Que un día te sale y que puedes hacerlo... ¡Bien! Pero que tampoco se trata de que... de que te haga más músculo. Con el músculo que tienes vas fenomenal.

ALUMNA: Claro... No. Lo que sí... lo que sí tengo ahora... Esto es... ¡mira qué bonito! ¿A ver cómo es? ¡Y lo saco! A mi manera, pero...

M) Conversación:

PROFESORA: Venga, siguiente. ¡Ánimo que esta es muy fácil! Dos y... [Tocando otra canción a la par]

ALUMNA: A ver. [Tocando otra canción]

PROFESORA: A ver, yo... Tú piensa que yo te voy a marcar cada una de las corcheas...

ALUMNA: Ya...

PROFESORA: Dos y... Soool, La, Soool, La, Soool... (Tocando y entonando todas las notas para marcar tempo y a la par)

ALUMNA: [Toca] ¡Aquí está! [Entra con La, Sol sigue indicaciones con melodía hasta fin]

PROFESORA: Vale. Perfecto. ¡Perfecto! Gracias.

ALUMNA: Encantada.

N) Conversación:

PROFESORA: ¡Pues hoy tengo otra cosa para ti! A todo esto. Espera... ¿Qué te parece tocar un villancico en Navidad?

ALUMNA: Pues bien.

PROFESORA: ¡Bien! ¡Esa es (nombre de la alumna)! ¡(nombre de la alumna) ya está empezando a cambiar! Pues bien. Y ahora dices: ¿cómo?

ALUMNA: Pero ¿dónde?

PROFESORA: Aquí.

ALUMNA: Aquí.

PROFESORA: ¡Hombre, sí! De momento aquí. Ya para mayo, ya iremos a (nombre de otra Escuela de Música). Allí... Para allí ya prepararemos algo para que se les quede la boca abierta.

ALUMNA: ¡Ah!

Ñ) Conversación:

PROFESORA: No te... no te pares, tranquila. Mira, mira lo que está pasando... Hay una fuerza que nos impide que la mano se quede arriba. La mano se nos aplasta hacia abajo ¿Te das cuenta que se nos está yendo la manita?

ALUMNA: [Risas]

PROFESORA: Intenta luego, cuando esté tocando ésta... que la manita es que se le dobla un poquitín...

ALUMNA: [Ama: Vale].

PROFESORA: A ver, ¿qué es normal? ¿eh (nombre de la alumna)? Es detallista, lo va a intentar hacer bien, ¿verdad que sí?

ALUMNA: [Toca]

PROFESORA: Escucha una cosa, vamos a trabajar la 43, la 44 y la 45 que son...

ALUMNA: (Ama: ¿Y la 38 no?)

PROFESORA: No, la 38 ya la hemos pasado.

ALUMNA:(Ama: ¡Ay! Vale).

O) Conversación:

PROFESORA: Además es muy bonita. ¡Ah! Luego qué más... Espera que te saco otra. Si la encuentro.

ALUMNA: ¿Cuál será? ¿Cuál será? ¿Cómo se llama?

PROFESORA: Ahora te lo digo, cuando la vea. Especialmente... Esta es mi preferida. Ésta. [Toca]

ALUMNA: Ganadora. [**Madre:** ¡Qué bonita! Es preciosa, ¿Cómo se titula?]. Ganadora.

PROFESORA: Peruvian Dance.

ALUMNA: [**Madre:** Pues ¡qué bonita!]. Ganadora, ganadora, ganadora.

P) Conversación:

PROFESORA: Vale, la 39...

Madre: Vale. Me voy a apuntar o también por ahí, que si no...)

PROFESORA: Y... la 16.

Madre: 39 y 16, perfecto Lo mejor es que son las dos cortitas. [risas]

Q) Conversación:

PROFESORA: Tres socios.

ALUMNA: Pero que no lo echan porque les da pena echarlo. Pero lo tienen metido trabajando a media jornada nada más.

PROFESORA: Ya.

ALUMNA: No deben sacar... pues nada. Cada día menos ¡Con la maquinaria que tienen! Y no... Llamé y le digo: ¿Qué te pasa? Dijo: “¡Hombre! No, es que no he podido ir a la reunión. Pensaba llegar, pero ya vi que no llegaba” Tuve reunión para... para esto. Para cuestión de... de la empresa.

PROFESORA: ¿Y qué va a pasar al final?

ALUMNA: Pues eso pasará como en todas, hasta el último ¡Y es que lo tiene jodido por la edad que tiene!

R) Conversación:

PROFESORA: ¡Jo! Desde que te has dejado el pelo largo, así ya pareces hasta más mayor y todo.

ALUMNA: Claro. Me lo he recogido en la coleta.

PROFESORA: ¡Hombre claro! Como yo si me la quito. [Risas]

ALUMNA: Y me iba a poner una especie de horquilla que me habían regalado ayer.

PROFESORA: ¿Sí? ¿Y no te la has puesto al final?

ALUMNA: Sí me la he puesto. Lo que pasa es que era una especie de horquilla que se me estaban cayendo cada dos por tres. Así que no me la voy a poner.

PROFESORA: Claro, claro, quieres estar estupenda con el pelo suelto, claro.

ALUMNA: Sí, claro.

PROFESORA: Venga, va. Empezamos.

S) Conversación:

ALUMNA: Del Olentzero sólo me han traído en mi casa tres, en la casa de mis primos... ¡Eh! No sé, pero en la casa de amama...

PROFESORA: ¿No sabes?

ALUMNA: Porque luego, cuando llego a casa de mi amama, juntan los de mis primos y los de mi amama. Y luego en casa de la otra amama dos.

PROFESORA: ¡Ah! ¿Pero bien? ¿Han sido buenos?

ALUMNA: Sí. Sí.

PROFESORA: ¿Sí?

ALUMNA: Me han comprado una peli

[...]

PROFESORA: Estaba pensando en las canciones que íbamos a hacer hoy, que como quedamos... Digo, pero igual todas las que hicimos aquí el otro día se podrían hacer con todos.

ALUMNA: Sí. Vale, espera.

PROFESORA: Digo: ¡Jo! Necesito la lista para hacerla un poco y pasarla

ALUMNA: ¡Uh, qué frío está esto! Mi agua que estaba en el coche, en la parte de abajo, está helada.

PROFESORA: A ver, ésta. Te iba a buscar la canción. Vale.

ALUMNA: Ahí no están. Igual ahí. ¡Ah, mira! Aquí. Pues... te he ignorado. O sea, es que se me ha...

PROFESORA: ¡Vamos, me ignoras!

ALUMNA: Completamente [Risas]

T) Conversación:

PROFESORA: El que no sabe tocar la guitarra también toca esto. Así que esto es lo más fácil. Esto es lo más básico que tenemos que aprender a tocar. ¿Vale?

ALUMNA: [Sigue posicionando y tocando los tres acordes M]

PROFESORA: Estos tres acordes tienen que venir así después de Navidad. [Posiciones con cambios más rápido cada vez].

Alumna ¡Joé!

PROFESORA: *Esto es super fácil. (Sigue con los cambios de acordes más rápido).
¿Vale?*

ALUMNA: *[Sigue practicando cambios rápidos de acordes dichos] Jeje... Me estoy
liando. Estoy mirando éste... me lio, éste... también. Éste. (Madre: Bueno, a ver, ya lo
aprenderás) Vale.*

PROFESORA: *Vale. Estos tocados un poco rápido. No te hace falta tanto como yo...
pero sí cambiado.*

U) Conversación:

PROFESORA: *Venga, ¿vamos a ello?*

ALUMNA: *No he comido nada. Estoy...*

PROFESORA: *¡Out!*

ALUMNA: *¡Missing! [Toca]*

PROFESORA: *Bueno. Disfrútala. Olvídate de comer.*

ALUMNA: *[Comienza a tocar]*

PROFESORA: *[Tarareando la canción]*

ALUMNA: *[Toca]*

PROFESORA: *Es que es preciosa. ¡Ah! ¡Es que es superbonita! [Susurrando]*

Anexo 4: Grabaciones de las clases profesora-alumnado



Anexo 5: Decreto 289/1992



Anexo 6: Tablas de distribución del alumnado en base al sexo y grupo de edad

Tabla 69

Profesoras y sexo del alumnado

	Hombre	Mujer	Otro
<i>Profesora 1</i>	6	5	0
<i>Profesora 2</i>	12	5	1
<i>Profesora 3</i>	10	10	6
<i>Profesora 4</i>	7	4	0
<i>Profesora 5</i>	6	4	1
<i>Profesora 6</i>	6	4	1
<i>Profesora 7</i>	5	4	3
<i>Profesora 8</i>	12	1	2
<i>Profesora 9</i>	20	3	0
<i>Profesora 10</i>	10	7	4
<i>Profesora 11</i>	15	21	0
<i>Profesora 12</i>	5	1	2
<i>Profesora 13</i>	6	2	7
<i>Profesora 14</i>	5	2	0

Tabla 70

Profesoras y grupo de edad del alumnado

	Niños	Adolescentes	Adultos
<i>Profesora 1</i>	2	4	5
<i>Profesora 2</i>	3	10	5
<i>Profesora 3</i>	2	10	14
<i>Profesora 4</i>	0	7	4
<i>Profesora 5</i>	3	5	3
<i>Profesora 6</i>	2	4	5
<i>Profesora 7</i>	2	6	4
<i>Profesora 8</i>	2	13	0
<i>Profesora 9</i>	2	5	16
<i>Profesora 10</i>	1	12	8
<i>Profesora 11</i>	4	25	7
<i>Profesora 12</i>	0	5	3
<i>Profesora 13</i>	0	10	5
<i>Profesora 14</i>	0	5	2