



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

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila

**ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD DE CULTURAS
MUSICALES PRESENTES EN LAS ESCUELAS
MUNICIPALES DE MÚSICA DE NAVARRA**

Autora:

Aurora Vives de Prada

Dirección:

Dr. Gotzon Ibarretxe Txakartegi

Dra. Ana Urrutia Rasines

Bilbao, mayo de 2017

“Sin música la vida sería un error”

F. W. Nietzsche

“La música empieza donde se acaba el lenguaje”

E.T.A. Hoffmann

A mis padres

Agradecimientos

A mi director de tesis, Gotzon Ibarretxe, por apoyarme y guiarme desde el principio de esta investigación, por la confianza que ha depositado en mí y por asesorarme brillantemente en la elaboración de la presente tesis doctoral. Sin olvidarme de la cantidad de horas que me ha dedicado, guiándome y animándome en cada momento. Su gran implicación, cercanía y entrega han sido un ejemplo a seguir y, sin duda, el principal motor para que esta tesis salga adelante.

A mi directora de tesis, Ana Urrutia, por sus valiosos consejos en la elaboración de esta investigación y por guiarme en todo momento en la redacción de esta tesis.

A mi familia, en especial a mis padres, por su apoyo incondicional y su cariño en la elaboración de esta tesis. Sin ellos, este trabajo de investigación, que tantas horas y esfuerzo me ha costado, no hubiera sido posible.

A todos mis amigos, por sus ánimos y comprensión en este largo recorrido. Y por su inestimable apoyo que me han prestado en momentos críticos y decisivos.

A mis compañeros de trabajo, por sus valiosos consejos y por haberme deseado lo mejor en esta aventura.

Al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, por todos los datos facilitados sobre las escuelas de música de Navarra imprescindibles para la elaboración del presente estudio.

Y, me gustaría hacer una especial mención, a todos los directores/as, profesorado y alumnado de las escuelas de música que han participado en mi investigación. Por su participación amable y desinteresada en el presente trabajo. Sus aportaciones y opiniones han sido la base principal de esta investigación. Ellos me han aportado una información fundamental para la elaboración de este estudio.

INTRODUCCIÓN	1
Justificación e interés de la investigación	1
Distribución de los Capítulos	2
PRIMERA PARTE: Marco teórico	5
Capítulo 1. Las culturas musicales y el aprendizaje musical	7
1.1. Culturas musicales	7
1.2. Estilos musicales	11
1.2.1. Música folclórica o tradicional	15
1.2.2. Música clásica	16
1.2.3. Música popular o moderna	18
1.2.3.1. Música jazz	22
1.2.3.2. Música pop	24
1.2.3.3. Música rock	25
1.3. Repertorio musical	25
1.4. Modalidades de aprendizaje musical	27
1.4.1. La utilización de partituras	33
1.4.2. El aprendizaje de oído	33
1.4.3. El empleo y utilización de las Nuevas Tecnologías (TIC)	34
1.4.4. La improvisación	35
1.4.5. La memorización	35
1.4.6. El estudio instrumental	36
1.5. El profesorado	36
1.5.1. Diferencias de la titulación del profesorado	38
1.6. Padres/Madres	39
1.7. El alumnado	42
1.7.1. Elección del instrumento	43
1.7.1.1. Diferencias por género	45
1.7.2. Motivación	47
1.7.3. Preferencias musicales	50
Capítulo 2. La educación musical especializada en el contexto Europeo	53
2.1. Contextos educativos formales, no formales e informales	53
2.1.1. Contextos educativos musicales formales, no formales e informales	56
2.2. Organismos e instituciones internacionales	61
2.2.1. Consejo Internacional de la Música (IMC-CIM)	61

2.2.2. Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME)	61
2.2.3. Asociación Europea de Conservatorios (AEC)	62
2.2.4. Federación Internacional de Músicos (FIM)	62
2.2.5. Unión Europea de escuelas de música (EMU)	63
2.3. La educación musical especializada	63
2.3.1. Las escuelas de música en Europa	63
2.3.2. Las escuelas de música en España relacionadas con el contexto europeo	70
2.3.3. Las escuelas de música en España	73
2.3.3.1. La enseñanza elemental de música: conservatorios y escuelas de música	76
2.3.3.2. Tesis doctorales sobre la educación musical especializada no formal	79
Capítulo 3. Las escuelas municipales de música de Navarra	83
3.1. Antecedentes históricos de las actuales escuelas de música	83
3.2. Marco legislativo de las escuelas de música	84
3.3. Asociación de escuelas de música (ASEMNA)	88
3.4. Planes de estudio	89
3.4.1. Zona Norte	89
3.4.2. Zona Centro	92
3.4.3. Zona de la Ribera	96
3.4.4. Resumen de los Planes de Estudio	99
3.5. Agrupaciones musicales	101
3.5.1. Zona Norte	101
3.5.2. Zona Centro	102
3.5.3. Zona de la Ribera	106
3.6. Alumnado matriculado	107
SEGUNDA PARTE: Estudio empírico	113
Capítulo 4. Diseño de la investigación	115
4.1. Planteamiento de la investigación	115
4.1.1. Contexto de la investigación	115
4.1.2. Contexto del investigador	116
4.2. Objetivos e hipótesis de trabajo	117
4.3. Metodología	118
4.3.1. Enfoque metodológico	118
4.3.2. Estrategias multimetódicas y triangulación	119

4.4. Planificación operativa de la investigación	120
4.4.1. Temporalización y estructura	120
4.4.1.1. Fases	120
4.4.1.2. Cronograma	121
4.4.1.3. Trabajo de campo	121
4.5. Centros estudiados	122
4.5.1. Entrevistas	122
4.5.1.1. Preparación de las entrevistas	122
4.5.1.2. Muestra	122
4.5.1.3. El perfil de los sujetos entrevistados	124
4.5.1.4. Diseño de las entrevistas	124
4.5.1.5. Tratamiento de las entrevistas: codificación	124
4.5.2. Repertorios	127

Capítulo 5. Análisis de los conciertos y las audiciones **129**

5.1. Análisis de los programas	129
5.1.1. Estilos musicales presentes en actuaciones grupales e individuales	131
5.1.2. Procedencia de la música tradicional	136
5.1.3. Presencia de la música vasca	137
5.1.4. Periodos más interpretados dentro de la música clásica	138
5.1.5. Subestilos dentro de la música popular	138
5.1.6. Presencia de la música de jazz	139
5.1.7. Compositores más interpretados	140
5.1.8. Agrupaciones musicales	144
5.2. Análisis de las imágenes	145
5.2.1. Conciertos con la Banda de Música “La Pamplonesa”	145
5.2.2. Encuentros entre agrupaciones de diferentes escuelas de música de Navarra	150
5.2.2.1. Campamento Urbano Sarasate	155
5.2.3. Eventos realizados por las diferentes escuelas municipales de música de Navarra	157
5.2.4. Recursos propios de las escuelas municipales de música	160

Capítulo 6. Análisis de las entrevistas individuales **169**

6.1. Repertorio	169
6.1.1. Repertorio trabajado en el aula de instrumento	169
6.1.2. Repertorio trabajado en las agrupaciones	174
6.2. Expectativas del alumnado	176
6.2.1. Perfil	177

6.2.2. Elección del instrumento	178
6.2.3. Adecuación del repertorio a las expectativas y al nivel del alumnado	185
6.2.3.1. Incidencia del repertorio en la motivación del alumnado	187
6.2.4. Continuidad en los estudios profesionales	190
6.3. Función socio-cultural	194
6.3.1. Filosofía y función social de las escuelas de música	195
6.3.2. Audiciones individuales	196
6.3.3. Presencia y proyección de las agrupaciones musicales	197
6.3.3.1. Participación dentro de las escuelas de música	197
6.3.3.2. Interés del alumnado	198
6.3.3.3. Participación fuera de las escuelas de música	199
6.3.3.4. Ensayos	202
6.3.3.5. Problemas con los instrumentos menos demandados	203
6.3.3.6. Audiciones de las agrupaciones musicales	203
6.3.3.7. Arreglos de las canciones	204
6.3.3.8. Grabación de CD	204
6.3.3.9. Intercambios musicales con otras agrupaciones	204
6.3.3.10. Agrupaciones formadas entre varias EMM	205
6.3.3.10.1. Orquesta 4E	205
6.3.3.10.2. Ensemble de saxofones	207
6.3.3.10.3. Agrupación de txistularis	207
6.3.3.11. Colaboración con formaciones profesionales	207
6.3.4. El papel de las familias	207
6.3.4.1. Implicación	207
6.3.4.2. Valoración	208
6.3.4.3. Participación	211
6.3.4.4. Control	213
6.3.4.4.1. Horario de estudio	214
6.3.4.4.2. Ayuda familiar en el estudio del instrumento	215
6.3.4.4.3. Asistencia a conciertos fuera de las escuelas de música	216
6.4. Factores que influyen en la oferta de las escuelas de música	217
6.4.1. Oferta instrumental/vocal	217
6.4.2. Oferta y demanda de instrumentos	219
6.4.2.1. Oferta de plazas por instrumento	219
6.4.2.2. Instrumentos más y menos demandados	222
6.4.2.3. Falta de alumnado en algún instrumento	223
6.4.2.4. Acciones para incrementar el alumnado en los instrumentos menos demandados	224
6.4.3. Plantilla de profesorado	225
6.5. Distribución de plazas por especialidades y zonas geográficas	226
6.6. Modalidades de aprendizaje	228

6.6.1. Aprendizaje del repertorio	228
6.6.2. Aspectos técnicos fundamentales en las diferentes especialidades instrumentales	231
6.6.3. Metodología de trabajo en las escuelas de música	234
6.6.4. Estudio del instrumento	236
6.6.4.1. Motivos	236
6.6.4.2. Tiempo de estudio	239
6.7. Estudio sobre el género	243
6.7.1. Profesorado de las EMM	243
6.7.2. Alumnado de las EMM	245
6.7.3. Alumnado del Conservatorio Profesional Pablo Sarasate de Pamplona	246
6.7.4. Orquesta Sinfónica de Navarra	248
6.7.5. Orquesta Sinfónica de Euskadi	249
6.7.6. Conclusiones del estudio de género	250
Capítulo 7. Análisis de las entrevistas grupales	253
7.1. Repertorio	254
7.1.1. Estilo musical y su relación con la especialidad instrumental	254
7.1.2. Influencia del estilo musical en el estudio de los diferentes parámetros musicales	256
7.1.3. Introducción de la música popular	258
7.2. Expectativas del alumnado	262
7.2.1. Factores de motivación	262
7.2.2. Patrón de género en relación a la elección de la especialidad instrumental	263
7.2.3. Encuentros con otras escuelas de música	265
7.3. Función socio-cultural	266
7.3.1. Trabajo coordinado entre escuelas de música, familiares y agentes sociales y culturales	266
7.3.2. Relación de las agrupaciones musicales con el alumnado	267
7.3.3. Participación en agrupaciones musicales de fuera de la escuela de música	268
7.3.4. Cooperación entre el profesorado de una misma escuela de música	270
7.3.5. Cooperación entre el profesorado de diferentes escuelas de música	271
7.4. Modalidades de aprendizaje en las clases de instrumento	272
7.4.1. Tiempo lectivo	272
7.4.2. Clases individuales o grupales	274
7.4.3. El uso de las nuevas tecnologías	276
7.4.4. Aplicación de los modelos de aprendizaje de la música popular	278
7.4.4.1. Imitación y aprendizaje de oído	278
7.4.4.2. Aprendizaje de memoria	280
7.4.4.3. Empleo de la improvisación y sus beneficios	282
7.4.5. La asistencia de los familiares	285

Capítulo 8. Discusión y triangulación de los resultados	289
8.1. Tablas de discusión y triangulación	289
8.2. Grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación	301
8.2.1. Objetivo principal	301
8.2.2. Objetivo derivado o secundario nº 1	302
8.2.3. Objetivo derivado o secundario nº 2	303
8.2.4. Objetivo derivado o secundario nº 3	304
8.2.5. Objetivo derivado o secundario nº 3.1	304
8.2.6. Objetivo derivado o secundario nº 3.2	305
8.3. Verificación de las hipótesis de trabajo	305
Capítulo 9. Conclusiones y propuestas de mejora	309
9.1. Conclusiones finales	309
9.1.1. Repertorios	309
9.1.2. Expectativas del alumnado	310
9.1.3. Función socio-cultural	311
9.1.4. Factores que influyen en la oferta	312
9.1.5. Distribución de plazas por especialidades y zonas geográficas	313
9.1.6. Modalidades de aprendizaje	314
9.2. Sugerencias y propuestas de mejora	315
REFERENCIAS	321
Referencias bibliográficas generales	321
Referencias de legislación general	343
ANEXOS	347
ANEXO I. Guión de entrevista al director/a de la EMM	349
ANEXO II. Guión de entrevista al profesorado de la EMM	351
ANEXO III. Guión de entrevista al alumnado de la EMM	353
ANEXO IV. Guión de entrevista del <i>focus group</i>	354
ANEXO V. Imágenes de los recursos propios de las EMM de Navarra	357
ANEXO VI. Detalle del Decreto Foral 79/2010	377
ANEXO VII. Métodos más utilizados en las EMM de Navarra	381

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Tagg (1982, p. 42). Comparación entre la música folclórica, la clásica y la popular	14
Tabla 1.2. Relación entre las teorías implícitas y los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje	31
Tabla 2.1. Green (2002a). Principales diferencias entre el contexto formal e informal de la música	57
Tabla 2.2. Folkestad (2006) y Trilla (1997), polos formales e informales en la educación musical	59
Tabla 2.3. Planes de Estudio de 4 EMM de diferentes Comunidades	71
Tabla 3.1. Plan de estudios de la EMM “Mariano García” de Aóiz	89
Tabla 3.2. Plan de estudios de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo	90
Tabla 3.3. Plan de estudios de la EMM “Aralar” de Lekumberri	91
Tabla 3.4. Plan de estudios de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	92
Tabla 3.5. Plan de estudios de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona	93
Tabla 3.6. Plan de estudios de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin	94
Tabla 3.7. Plan de estudios de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	95
Tabla 3.8. Plan de estudios de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo	96
Tabla 3.9. Plan de estudios de la EMM de Peralta	97
Tabla 3.10. Plan de estudios de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela	98
Tabla 3.11. Análisis de los planes de estudio de las diferentes EMM de la muestra	99
Tabla 3.12. Agrupaciones de la EMM “Mariano García” de Aóiz	101
Tabla 3.13. Agrupaciones de la EMM “Mariano García” de Elizondo	102
Tabla 3.14. Agrupaciones de la EMM “Aralar” de Lekumberri	102
Tabla 3.15. Agrupaciones de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	102
Tabla 3.16. Agrupaciones de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona	103
Tabla 3.17. Agrupaciones de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin	105
Tabla 3.18. Agrupaciones de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	105
Tabla 3.19. Agrupaciones de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo	106
Tabla 3.20. Agrupaciones de la EMM de Peralta	106
Tabla 3.21. Agrupaciones de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela	107
Tabla 3.22. Matrícula de alumnado en las diferentes especialidades durante el curso 2012-13	108
Tabla 3.23. Alumnado matriculado en las EMM de la durante el curso 2015-16	110
Tabla 4.1. Objetivos e hipótesis de trabajo	117
Tabla 4.2. Temporalización del trabajo	120
Tabla 4.3. Cronograma	121
Tabla 4.4. Repertorios agrupaciones e individuales	127
Tabla 5.1. EMM seleccionadas	129
Tabla 5.2. Nº de actuaciones grupales e individuales por EMM	130
Tabla 5.3. Repertorio recopilado por zonas	131
Tabla 5.4. Estilos musicales presentes en el repertorio	132
Tabla 5.6. Procedencia de la música tradicional	136
Tabla 5.7. Presencia de la música vasca	137

Tabla 5.8. Periodos interpretados dentro de la música clásica	138
Tabla 5.9. Subestilos interpretados dentro de la música popular	139
Tabla 5.10. Música tradicional	140
Tabla 5.11. Música clásica	141
Tabla 5.12. Música popular	142
Tabla 5.13. Agrupaciones musicales	144
Tabla 5.14. Recursos propios de las diferentes EMM seleccionadas	161
Tabla 6.1. Profesorado entrevistado por especialidad instrumental	170
Tabla 6.2. Profesorado entrevistado por tipo de agrupación musical	174
Tabla 6.3. Alumnado entrevistado por EMM	177
Tabla 6.4. Motivo de la elección del instrumento	178
Tabla 6.5. Alumnos que no han podido elegir el instrumento deseado por EMM	180
Tabla 6.6. Razones por las que el alumnado elige el instrumento	181
Tabla 6.7. Motivos del profesorado para elección del repertorio	186
Tabla 6.8. Intención de cursar estudios profesionales	190
Tabla 6.9. Objetivo por el que estudian los alumnos/as en las EMM	191
Tabla 6.10. Porcentaje de estudiantes que acceden a estudios profesionales	192
Tabla 6.11. Casos de acceso a estudios profesionales de más del 5% del alumnado	193
Tabla 6.12. Asistencia a conciertos fuera de la EMM	216
Tabla 6.13. Oferta instrumental de las EMM objeto de estudio	218
Tabla 6.14. Instrumentos más demandados por EMM	222
Tabla 6.15. Instrumentos menos demandados por EMM	223
Tabla 6.16. Plantilla de profesorado de las EMM objeto de estudio	225
Tabla 6.17. Modalidades de trabajo de los repertorios en el aula	228
Tabla 6.18. Objetivos a conseguir con los diferentes tipos de repertorio	230
Tabla 6.19. Estudio del instrumento por el alumnado	236
Tabla 6.20. Opinión del alumnado sobre el estudio del instrumento	238
Tabla 6.21. Tiempo de estudio del instrumento estimado por el profesorado	239
Tabla 6.22. Tiempo suficiente para cumplir los objetivos	241
Tabla 6.23. Suficiencia del tiempo de estudio para cumplir los objetivos	243
Tabla 6.24. Género del profesorado de las EMM de Navarra	244
Tabla 6.25. Género del alumnado de las EMM de Navarra	245
Tabla 6.26. Orquesta Sinfónica del Conservatorio Profesional Pablo Sarasate	246
Tabla 6.27. Banda Sinfónica del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona	247
Tabla 6.28. Plantilla de la Orquesta Sinfónica de Navarra	248
Tabla 6.29. Plantilla de la Orquesta Sinfónica de Euskadi	249
Tabla 6.30. Análisis de los instrumentos interpretados por mujeres y hombres	251
Tabla 7.1. Estilos musicales	255
Tabla 7.2. Diferentes parámetros musicales	257
Tabla 7.3. Introducción y proliferación de las músicas populares	258

Tabla 7.4. Relación del repertorio con el incremento en el abandono de los estudios musicales	260
Tabla 7.5. Patrón de género en la elección de instrumentos musicales	263
Tabla 7.6. Incremento del nº de alumnado por las agrupaciones musicales	267
Tabla 7.7. Agrupaciones musicales de fuera de las EMM	268
Tabla 7.8. Cooperación entre el profesorado de las EMM	270
Tabla 7.9. Cooperación entre el profesorado de distintas EMM	271
Tabla 7.10. Tiempo lectivo de instrumentos a la semana	273
Tabla 7.11. Clases individuales y/o grupales	274
Tabla 7.12. Utilización de las nuevas tecnologías	276
Tabla 7.13. Aprendizaje de oído	279
Tabla 7.14. Uso de la memoria en las clases	280
Tabla 7.15. Improvisación integrada dentro de la formación instrumental	282
Tabla 7.16. Aspectos musicales que mejorarían con la improvisación en las clases	284
Tabla 7.17. Papel de los padres/madres: implicación familiar	285

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1: Usuarios de Escuelas de Música en Europa	70
Gráfico 3.1. Alumnado matriculado en las EMM de Navarra durante los cursos 2012-16	107
Gráfico 3.2. Matrícula alumnado en especialidades instrumentales/vocales el curso 2012-13	109
Gráfico 3.3. Alumnado matriculado en las EMM de la muestra durante el curso académico 2015-16	110
Gráfico 5.1. Estilos presentes en las EMM de Navarra	132
Gráfico 5.2. Presencia de los diferentes estilos	133
Gráfico 5.3. Porcentaje de interpretaciones por estilo en actuaciones grupales e individuales	134
Gráfico 5.4. Presencia de los diferentes estilos en las actuaciones grupales	135
Gráfico 5.5 Presencia de los diferentes estilos en las actuaciones individuales	135
Gráfico 5.6. Porcentaje de música vasca sobre la tradicional	137
Gráfico 5.7. Porcentaje de música de jazz sobre la popular	139
Gráfico 6.1. Repertorio trabajado en el aula (N = 62 profesores/as)	171
Gráfico 6.2. Repertorio que se trabaja en las agrupaciones musicales (N = 39 profesores/as)	175
Gráfico 6.3. Disponibilidad del instrumento deseado (N = 157 alumnos/as)	180
Gráfico 6.4. Repertorio que motiva más al alumnado (N= 64 profesores/as)	187
Gráfica 6.5. Repertorio que más les motiva según el alumnado	189
Gráfico 6.6. Audiciones por curso en las EMM (N=100)	196
Gráfico 6.7. Participación del alumnado en las agrupaciones musicales	198
Gráfico 6.8. Participación del alumnado en agrupaciones de fuera de la EMM (N = 134 alumnos/as)	199
Gráfico 6.9. Agrupaciones en las que participa el alumnado fuera de la EMM (N = 16 alumnos/as)	200
Gráfico 6.10. Valoración de los estudios de música por las familias (N = 56 profesores/as)	209
Gráfico 6.11. Participación de los padres/madres en la educación musical	211

Gráfico 6.12. Control de los padres/madres del estudio diario de sus hijos/as	213
Gráfico 6.13. Elección del horario de estudio	215
Gráfico 6.14. Ayuda de los padres/madres en el estudio del instrumento	215
Gráfico 6.15. Oferta educativa de las EMM (N = 10 directores/as de EMM)	226
Gráfico 6.16. Tiempo dedicado al estudio del instrumento (N = 156 alumnos/as)	241

INDICE DE FOTOS

Foto 5.1. Año 2016. Ensayo en el local de la Banda La Pamplonesa	147
Foto 5.2. Año 2016. Foto previa al concierto, realizada tras la prueba acústica.	148
Foto 5.3. Después del concierto del año 2014. La sección de trompas	149
Foto 5.4. En la Kalejira se aprecian las caras de concentración e ilusión de los estudiantes.	151
Foto 5.5. Encuentro de alumnado de Txistu de Navarra	152
Foto 5.6. Ensayos previos al III Encuentro de conjuntos de guitarras de Navarra	153
Foto 5.7. V Encuentro de flautistas de Navarra	154
Foto 5.8. Actuación de los ensembles de saxofones	155
Foto 5.9. Ensayos realizados en el “Civican” de Pamplona	156
Foto 5.10. Concierto de clausura realizado en la Ciudadela de Pamplona	157
Foto 5.11. Espectáculo “Kasumitarrak” en la Escuela “Ibarberri”	158
Foto 5.12. Enero 2016. Carnavales de Leitza	159
Foto 5.13. 2016. Bar “Kantina” de Lekunberri	159
Foto 5.14. Ensemble de flautas de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	160
Foto 5.15. Aula de piano de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo	161
Foto 5.16. Aula grupal de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin	162
Foto 5.17. Aula individual de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin	163
Foto 5.18. Aula grupal de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	163
Foto 5.19. Aula de percusión de la EMM “Mariano García” de Aóiz	164
Foto 5.20. Aula de percusión de la EMM de Peralta	165
Foto 5.21. Fachada del edificio de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo	166
Foto 5.22. Fachada de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona	167

ANEXO V. INDICE DE FOTOS

Foto 1. Fachada de la EMM “Mariano García” de Aóiz	357
Foto 2. Pasillo de la EMM “Mariano García” de Aóiz	357
Foto 3. Aula grupal de la EMM “Mariano García” de Aóiz	358
Foto 4. Aula de individual de la EMM “Mariano García” de Aóiz	358
Foto 5. Aula grupal de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo	359
Foto 6. Aula individual de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo	359

Foto 7. Fachada del edificio de la EMM “Aralar” de Lekumberri	360
Foto 8. Casa de Cultura de Lekumberri	360
Foto 9. Fachada de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	361
Foto 10. Auditorio de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	361
Foto 11. Entrada de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	362
Foto 12. Pasillo de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	362
Foto 13. Aula individual de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin	363
Foto 14. Auditorio de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona	363
Foto 15. Pasillo de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona	364
Foto 16. Aula de Saxofón de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona	364
Foto 17. Fachada de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin	365
Foto 18. Pasillo de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin	365
Foto 19. Fachada de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	366
Foto 20. Auditorio de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	366
Foto 21. Casa de Cultura de Zizur Mayor	367
Foto 22. Pasillo de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	367
Foto 23. Aula grupal de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	368
Foto 24. Clase de saxofón de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	368
Foto 25. Clase de violín de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	369
Foto 26. Clase de guitarra de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	369
Foto 27. Clase de flauta de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor	370
Foto 28. Fachada de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo	370
Foto 29. Aula de percusión de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo	371
Foto 30. Aula de violín de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo	371
Foto 31. Casa de Cultura de Cintruénigo	372
Foto 32. Fachada de la EMM de Peralta	372
Foto 33. Auditorio de la EMM de Peralta	373
Foto 34. Auditorio de la EMM de Peralta	373
Foto 35. Clase grupal de la EMM de Peralta	374
Foto 36. Fachada de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela	374
Foto 37. Clase grupal de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela	375
Foto 38. Fachada de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela	375
Foto 39. Clase de violonchelo de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela	376

INTRODUCCIÓN

Justificación e interés de la investigación

Esta investigación ha pretendido hacer un estudio en profundidad de las diversas culturas musicales presentes en escuelas municipales de música (EMM) de Navarra, lo cual implica no sólo una aproximación al espacio físico de estos centros de enseñanza, sino también a su realidad socio-cultural. Por ello, se ha seleccionado una muestra significativa de las EMM de las tres zonas geográficas en las que se puede dividir Navarra (Norte, Centro y de la Ribera), atendiendo a sus peculiaridades culturales. Parafraseando a Bruner (1997), podríamos decir que la música está situada en un entorno cultural, entendiendo por “entorno cultural” aquel que es compartido por muchas personas, y que normalmente está asociado a un espacio geográfico determinado.

Adicionalmente, esta tesis ha estudiado las expectativas del alumnado de las EMM, la función socio-cultural y educativa, y las variables que influyen en la oferta educativo-musical de estos centros.

Mi vida profesional como Titulada Superior de Saxofón se ha desarrollado, principalmente, en el campo de la docencia, también en escuelas de música, las cuales son la base de la educación musical. Estos centros sufrieron una transformación con la LOGSE, ofreciendo educación musical a amplios sectores de la población con independencia de las aspiraciones, aptitudes y edades de cada individuo, y convirtiéndose en un modelo de centro abierto a todo tipo de estilos musicales. De ahí surgió la pregunta que dio origen a esta investigación: ¿cuáles son las características y qué tratamiento se da a las diferentes culturas musicales presentes en las EMM de Navarra?

Así mismo, de forma complementaria, hemos querido responder a las siguientes preguntas: ¿se cumplen las expectativas del alumnado de las EMM?, ¿cuál es la función socio-cultural y educativa de las EMM en la actualidad?, ¿qué factores influyen en la oferta educativo-musical de las EMM?, ¿cuál es la distribución de plazas de EMM por zonas geográficas?, ¿qué modalidades de aprendizaje se trabajan en las EMM?

La metodología utilizada ha sido fundamentalmente de carácter cualitativo, mediante entrevistas semi-estructuradas dirigidas a directores/as, profesorado, responsables de las agrupaciones musicales y al alumnado de las EMM. A su vez, se ha realizado un estudio

cuantitativo de los repertorios y estilos musicales que se trabajan en los programas educativos de las EMM, y se han analizado una serie de fotografías que nos permiten visualizar los medios disponibles, y algunas de las actividades, clases, ensayos y actuaciones de estos centros. Finalmente, se han realizado varios *focus group* con el objetivo de matizar las primeras conclusiones obtenidas, tanto de las entrevistas individuales como del análisis de los repertorios mediante los programas de las actuaciones.

Con mi investigación he pretendido realizar una pequeña aportación a la comunidad científica en el campo de la educación musical elemental, concretamente en la Comunidad Foral de Navarra.

Distribución de los Capítulos

La tesis está estructurada en dos partes, el marco teórico donde se aborda el estado de la cuestión, y el estudio empírico basado en el análisis de los conciertos y las audiciones, y las entrevistas individuales y grupales.

El marco teórico incluye tres capítulos donde se analizan las culturas musicales y el aprendizaje, la educación musical especializada en el contexto europeo y las escuelas municipales de música de Navarra.

Capítulo 1. Las culturas musicales y el aprendizaje musical. En él se define el concepto de cultura musical, se estudian los estilos musicales y se sintetiza la información disponible sobre los factores que intervienen en el aprendizaje musical, comenzando por los repertorios, las metodologías de aprendizaje, el profesorado, el papel de los padres/madres y, por último, el alumnado.

Capítulo 2. La educación musical especializada en el contexto europeo. Se estudian los diferentes contextos educativos: formales, no formales e informales, los organismos e instituciones internacionales involucrados en el estudio de la música, y la situación de la educación musical especializada en Europa y en España.

Capítulo 3. Las escuelas municipales de música de Navarra. Se resumen los antecedentes históricos de las actuales escuelas de música, y el marco legislativo. A su vez, se recopilan los planes de estudio, los datos sobre las agrupaciones musicales y la matrícula en las EMM seleccionadas para el estudio.

El estudio empírico, incluye seis capítulos, donde se recoge el planteamiento de la investigación, el análisis de los conciertos y las audiciones, de las entrevistas individuales y grupales, la discusión y triangulación de los resultados y, por último, las conclusiones y propuestas de mejora:

Capítulo 4. Diseño de la investigación. Recoge el planteamiento de la investigación, los objetivos e hipótesis de trabajo, la metodología empleada, el cronograma, el muestreo realizado (EMM, directores/as, profesores/as, responsables de agrupaciones y alumnos/as). También se incluye el sistema de categorización utilizado en el análisis de las entrevistas y los repertorios.

Capítulo 5. Análisis de los conciertos y las audiciones. Analiza los repertorios de los conciertos y audiciones, tanto de actuaciones individuales como de actuaciones grupales. A su vez, analiza las imágenes de conciertos y de los recursos de las EMM seleccionadas.

Capítulo 6. Análisis de las entrevistas individuales. Analiza las entrevistas individuales realizadas, teniendo presente los diferentes objetivos de la tesis y la categorización realizada, e incluye un estudio de género en base a los datos del muestreo realizado con profesorado y alumnado de EMM, así como los datos referentes al Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona, y las Orquestas Sinfónicas de Navarra y Euskadi.

Capítulo 7. Análisis de las entrevistas grupales. Analiza los resultados de tres *focus group* realizados con profesorado de cuatro EMM de la muestra, con el fin de matizar las primeras conclusiones obtenidas de las entrevistas individuales.

Capítulo 8. Discusión y triangulación de los resultados. En este capítulo se triangulan las ideas principales obtenidas en el análisis de las entrevistas individuales, *focus group*, repertorios de conciertos y audiciones e imágenes. Y se analiza el grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación y la verificación de las hipótesis de trabajo.

Capítulo 9. Conclusiones y propuestas de mejora. En este capítulo se exponen las principales conclusiones, y se realizan una serie de propuestas para mejorar la realidad de las EMM en Navarra.

Finalmente, se muestra la bibliografía referenciada y siete anexos que completan los datos aportados en el estudio empírico.

- Anexo I. Guión de entrevista al Director/a de la EMM
- Anexo II. Guión de entrevista al Profesorado de la EMM
- Anexo III. Guión de entrevista al Alumnado de la EMM
- Anexo IV. Guión de entrevista del *focus group*
- Anexo V. Imágenes de los recursos propios de las EMM de Navarra
- Anexo VI. Detalle del Decreto Foral 79/2010
- Anexo VII. Métodos más utilizados en las EMM de Navarra

PRIMERA PARTE: Marco teórico

Capítulo 1. Las culturas musicales y el aprendizaje musical

1.1. Culturas musicales

Actualmente vivimos en una sociedad multicultural y estamos inmersos en un encuentro intercultural constante que posibilita un acercamiento entre las diferentes culturas musicales. En este sentido, las escuelas de música (EM), como centros de educación musical especializada no formal, permiten que se integren y difundan las músicas propias de las diferentes culturas y ámbitos sociales de donde provienen sus estudiantes. Por lo tanto, las EM cumplen una doble función: una función educativa y, también, una función social y cultural.

Esta investigación parte de una perspectiva culturalista, es decir, se realiza el estudio de la música en relación a un determinado contexto cultural y social. Según Bruner (1997), tanto el aprendizaje como el pensamiento siempre están situados en un entorno cultural, y dependen en todo momento de la utilización de recursos culturales. En palabras del propio autor (Bruner, 1997, p. 29), “la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura”.

Se puede definir el término “cultura” como "un sistema de representaciones públicas dotadas de significados públicos" (Sperber, 2005, p. 78), es decir, son representaciones compartidas por muchas personas que las producen o utilizan, y que les atribuyen un significado determinado. Por su parte, Geertz (1987) define la cultura en términos de “descripción densa”:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, y considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados. (p. 20)

Este autor afirma que “la cultura es un sistema de significaciones heredadas y expresadas en símbolos mediante las que las personas comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida” (Geertz, 1997, p. 88).

Según Martí (2003), en la etnomusicología se ha otorgado una importancia creciente a los procesos en lugar de limitarse a comprender la música como un producto en sí. El estudio de la música no puede ceñirse a una única sociedad, cultura o idioma musical, sino que debe ser abordada en su propio entorno socio-cultural. Por lo tanto, una visión etnomusicológica

debe tener en cuenta el contexto, porque la música es un elemento más que forma parte de la cultura general de un pueblo, una sociedad o una comunidad, y su estudio debe realizarse teniendo en cuenta el resto de elementos culturales que la rodean.

Hasta mediados del siglo XX estuvo vigente el concepto *Musicología Comparada*. Concretamente, en el año 1950 Kunts introdujo el término *Etnomusicología* para referirse a los estudios musicales antropológicos. Según Ibarretxe (2006), este cambio de terminología supone:

Una redefinición de la disciplina, que intenta cada vez más no quedarse en la mera catalogación y estudio formal de las músicas recogidas en el campo [enfoque musicológico definido por la escuela alemana], para adentrarse en el estudio de los significados culturales asociados a esas músicas [enfoque antropológico desarrollado por la escuela americana]. (p. 20)

Nettl (2001, p. 124), afirma que los cambios más importantes en los enfoques etnomusicológicos desde los años 80 se han producido por el “incremento del interés en el estudio de los aspectos procesuales y de la música como proceso en lugar de como un simple producto”. Para el estudio de los procesos educativos, Nettle (2001) propone tres facetas fundamentales: en primer lugar, los modos en que las sociedades enseñan y transmiten sus sistemas musicales, y cómo la música es utilizada como medio de ‘aculturación’; en segundo lugar, cómo se incorporan los principios generales del proceso musical al desarrollo de materiales, a la relación entre el profesorado, el alumnado y las instituciones, y la investigación sobre técnicas docentes; y, por último, el trabajo de campo en investigación educativa y la participación activa (como aprendiz de música) del etnomusicólogo. Esto supone la enorme influencia que tienen los factores sociales y culturales en el desarrollo de las habilidades interpretativas del alumnado de las EM.

En cuanto al enfoque culturalista de la educación musical, uno de los autores más influyentes ha sido Bruner (1997), que ha estudiado las prácticas educativas desde la psicología cultural.

La educación no sólo ocurre en las clases, sino también alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que ocurrió durante el día, o cuando un maestro y un aprendiz interactúan en el trabajo (p. 13).

Desde la EMU (*European Music Schools Union*) se trabaja para conseguir una catalogación de las culturas musicales existentes en los entornos locales. Concretamente la Asamblea General de 2008, celebrada en Bélgica, se centró en “la diversidad cultural en la

educación musical europea”. Por lo tanto, en las escuelas de música se considera fundamental que las propuestas educativo-musicales estén basadas en la integración de todas las culturas musicales.

En el año 1949 la UNESCO aprobó la fundación del *International Music Council* (IMC) con el propósito de incentivar el entendimiento de las Naciones a través de la música.

La misión de IMC es desarrollar sectores musicales sostenibles en todo el mundo, crear conciencia sobre el valor de la música, hacer que la música sea una materia en toda la sociedad y defender los derechos básicos de la música en todos los países. El IMC promueve el acceso a la música para todos y el valor de la música en la vida de todos los pueblos (<http://www.imc-cim.org>).

En el simposio titulado *Música en la Sociedad Americana*, en 1967, nace la Declaración de Tanglewood que hace una apuesta multiculturalista en los siguientes términos:

La música de cualquier periodo, estilo, forma y cultura pertenece al currículum. El repertorio musical debería ampliarse y englobar la música de nuestro tiempo en una gran variedad, incluyendo la música pop y la música de vanguardia, la música del folklore americano y la música de otras culturas (Volk, 1998, p. 83).

Desde las primeras décadas del siglo XX, los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad se han ido incorporando progresivamente al ámbito de la educación.

Según Martí (2000, p. 265), “hablar de músicas más o menos evolucionadas no tiene sentido. La música se encuentra en relación directa con la cultura en que se desarrolla, y estará, por tanto, de acuerdo a las posibilidades y necesidades de esta última”.

La música posee un rol determinado en las diferentes sociedades y culturas y, por lo tanto, una forma de ampliar el conocimiento de los estudiantes es aprender la música de otras culturas, de manera que estén más abiertos y sean más tolerantes hacia nuevas experiencias musicales (Volk, 1998). Se apuesta por revisar los contenidos curriculares de manera que se eviten prejuicios y percepciones inadecuadas sobre grupos culturales minoritarios y se proponen visiones más abiertas y plurales de la cultura (Gimeno Sacristán, 2001).

En las culturas occidentales, desde el siglo XIX, los músicos profesionales se han formado en los conservatorios de música, instituciones donde se ha trabajado casi exclusivamente una cultura musical única, la música culta occidental. Sin embargo, el modelo educativo de las escuelas de música se caracteriza por tener un currículo abierto y completamente descentralizado, que se adapta a su entorno social, cultural y geográfico y que

permanece abierto a la presencia de otras culturas musicales que amplían y enriquecen la formación de sus estudiantes.

Según Pelinsky (2000, p. 161), “la globalización del mundo actual ha traído consigo la necesidad de acercar dialógicamente perspectivas intelectuales para crear las condiciones de posibilidad de una comunicación intercultural, sin anular sus diferencias”.

Es importante resaltar la teoría de Bruner (1997) sobre los postulados que deben guiar una perspectiva psico-cultural de la educación:

- Postulado Perspectivista: este postulado afirma que el significado de todo hecho, encuentro o proposición es relativo al marco de referencia en el cual se construye. Es la interacción ente los individuos lo que da un carácter comunal al pensamiento individual.
- Postulado de los límites: los seres humanos de cualquier cultura tienen dos formas de creación de significados. Por una parte, la naturaleza propia del funcionamiento mental del ser humano. Por otra parte, las limitaciones procedentes de los sistemas simbólicos de las mentes humanas.
- Postulado del Constructivismo: la realidad se construye a lo largo de las tradiciones teniendo en cuenta las formas de pensar de una determinada cultura. La educación está enfocada para que los niños/as se adapten mejor al mundo en el que están inmersos y facilitarles, en la medida que sea necesario, el proceso de cambio.
- Postulado interaccional: este postulado se centra en la forma de compartir conocimiento y habilidades entre un profesor y un aprendiz. Los niños/as principalmente aprenden a través de la interacción con otros/as.
- Postulado de la externalización: toda actividad cultural colectiva tiene como función principal producir obras que alcancen una existencia propia. Algunas de estas obras dan identidad y sentido de comunidad a aquellos que participan.
- Postulado del instrumentalismo: este postulado afirma que la educación que reciben los niños/as tiene una repercusión directa sobre sus vidas posteriores.
- Postulado institucional: cuando la educación se institucionaliza, pasa a comportarse como el resto de instituciones compartiendo los problemas específicos de las mismas.

- Postulado de la identidad y la autoestima: la educación tiene como función principal la adquisición de la propia identidad, autoestima y el reconocimiento de los demás.
- Postulado narrativo: el vehículo para la creación de significados es la narración.

Cuando Elliot (1989) habla de “multiculturalismo dinámico”, no sólo utiliza músicas de diversas culturas, sino que, a su vez, incorpora los conceptos musicales de las mismas. En otros ámbitos este “multiculturalismo dinámico” ha sido denominado “interculturalismo”. Esto “constituye un primer paso para desarrollar una verdadera educación musical intercultural: una educación musical que nos permita el acercamiento, la recepción, incluso la fusión con ‘otras’ culturas musicales” (Ibarretxe, 2008, pp.104-105).

El enfoque de la enseñanza de los centros especializados de música de la Comunidad Foral de Navarra, concretamente en los conservatorios, no ha sido un enfoque intercultural, ni tampoco multicultural. Por lo tanto, el modelo educativo que se ha desarrollado en los conservatorios no ha incluido la diversidad cultural. No obstante, la situación en las escuelas de música es diferente a la de los conservatorios, incorporándose cada vez con mayor frecuencia repertorio folclórico, jazzístico, de la cultura del pop y del rock, entre otros (Goldaracena, 2009).

Sin embargo, en Estados Unidos, Volk (1998) afirma que se ha empleado la música folclórica europea como material educativo, debido a que este tipo de música ha sido considerada idónea para proporcionar ejemplos para el estudio del entorno melódico o de los intervalos musicales.

Casas (2013), habla de tres culturas de aprendizaje musical como son la clásica, la flamenca y la jazzística en relación a las tres modalidades de aprendizaje musical, el formal, no formal y el informal. Se refiere a la cultura de la música clásica y la cultura de la música flamenca como los extremos del continuo formal-informal y a la cultura de la música de jazz como un punto intermedio de formalización.

1.2. Estilos musicales

Los conceptos de género y estilo musical en algunas lenguas son utilizados como sinónimos. Sin embargo, hay diferencias si tenemos en cuenta el origen etimológico de cada término (Fabbri, 1999). Éste describe el estilo como “una disposición recurrente de rasgos en eventos musicales que es típico de un individuo (compositor, *performer*) un grupo de

músicos, un género, un lugar, un período de tiempo” (Fabbri, 1999, p. 8). Por lo tanto, mientras que el estilo está relacionado con el código musical, el género está vinculado con todos los códigos del hecho musical.

Por su parte, Moore (2001a) comenta que las peculiaridades entre los conceptos de género, estilo y forma dependerán de si lo estudian musicólogos, teóricos de la música o estudiosos de la música popular. El estilo es “una mezcla de características técnicas, una manera de formar los objetos o eventos y, al mismo tiempo, una huella en la música de los agentes, los procesos y los contextos de producción” (Moore, 2001a, p. 2).

Moore (2001b) continúa tratando el tema de la distinción de los conceptos de género y estilo, y muestra tres tipos de relación entre los diferentes conceptos: los conceptos se refieren al mismo conjunto de elementos y lo único que cambian son los matices; partiendo de la premisa de que ambos conceptos contienen los mismos elementos, un concepto contiene al otro; y género y estilo se refieren a aspectos distintos, mientras que el género es el “qué” de una obra de arte, el estilo es el “cómo” es hecha realidad. Concretamente, Moore se adscribe a esta última relación entre los conceptos de género y estilo.

De manera contraria, se pronuncia López-Cano (2004), considerando sinónimos los conceptos de género y estilo, más concretamente expone que “aquellas propiedades comunes que hacen que consideremos eventos musicales distintos como pertenecientes a un mismo género, pueden entenderse en términos de estilo” (López Cano, 2004, p. 6). A su vez, López-Cano (2004) introduce la noción de competencia de Robert Hatten en su argumentación sobre el género y el estilo musical:

(...) aquello que denominamos “estilo” no es más que una competencia. Según Robert Hatten, la competencia musical es la “habilidad cognitiva” interiorizada (posiblemente tácita) de una escucha para entender y aplicar principios estilísticos, constricciones [cognitivas], tipos [cognitivos], correlaciones y estrategias de interpretación para la comprensión de las piezas musicales que pertenecen a ese estilo. (p.7)

Sin embargo, según expone Goodman (1990, p. 46) “algunos de los rasgos sobresalientes de un estilo [en el ejemplo reciente, la cadencia] son rasgos de aquello que se trata y no de la manera de hacerlo”. Más concretamente, afirma que “a veces el estilo también es una cuestión de contenidos” (Goodman, 1990, p. 48). A su vez, señala que “hay ciertos rasgos característicos [del estilo], tanto en lo que se dice como en la manera como se dice, en el tema como en los términos, en el contenido como en la forma” (Goodman, 1990, p. 50) y continúa:

El estilo consiste, básicamente, en aquellos rasgos del funcionamiento simbólico de una obra que son característicos de un autor, un período, un lugar o una escuela (...) el estilo no es exclusivamente una cuestión del cómo, en tanto distinto del qué, ni depende de posibles alternativas que sean sinónimas, ni de la elección consciente entre varias posibilidades, sino que sólo comprende aspectos relativos al cómo y al qué simboliza una obra, aunque no los comprenda todos. (p.60)

En consecuencia, los conceptos de género y estilo se refieren a realidades diversas. El estilo nos permite asociar una obra con un autor, un período y un lugar determinado.

También el concepto de género musical ha dado origen a diferentes opiniones respecto a su categorización. Por una parte, autores como Fabbri o Hamm defienden una idea de flexibilidad en cuanto a la definición del concepto de género. Fabbri argumenta que “si un “hecho musical” se encuentra en la intersección de dos o más géneros, entonces este “hecho” pertenecerá simultáneamente a todos esos géneros” (en López Cano, 2006, p. 3). Hamm afirma que “los *Performers* pueden dar forma, reforzar o aún cambiar el género”. No obstante, López-Cano (2004), considera que el concepto de género se puede generalizar, habla de una idea de unicidad contraria a lo expuesto anteriormente por Fabbri y Hamm. En su opinión, el género es:

...una clase de diferentes objetos musicales reunidos en una sola categoría cognitiva. Se trata en principio de una serie de muestras, ejemplos o piezas musicales específicas que en su conjunto forman una clase. (p. 4)

Posteriormente, López-Cano deja de lado la idea de unicidad en el concepto de género, exponiendo que “más allá de las definiciones de género ‘científicas’ que tratamos de imponer los musicólogos, un mismo objeto musical puede ser adscrito a diferentes géneros por la competencia musical común” (López Cano, 2006, p. 8).

Concretamente, López-Cano (2004) habla de la teoría del prototipo para referirse al proceso de categorización de los géneros musicales:

Se supone que el prototipo presenta determinadas similitudes con cada uno de sus miembros de la clase (...) cada uno de los miembros de la clase posee un parecido familiar evidente con el prototipo, pero no necesariamente con los otros miembros. (...) Digamos solamente que para que una música pertenezca a una clase o género, requiere, en principio que alguno de sus múltiples rasgos ostente una similitud o “parentesco de familia” con las propiedades de los demás miembros de esa clase o con uno privilegiado que se considera como prototipo. Estas propiedades compartidas nos permiten realizar ciertos procedimientos de abstracción y

generalización. De este modo, podemos ver en esta pluralidad de situaciones un todo más o menos orgánico y unificado. (pp. 5-6)

Esta teoría del prototipo, recibió algunas críticas en cuanto al alcance de la definición del concepto de género musical, como explican Margolis y Laurence (1999):

(...) las representaciones de prototipo no determinan la extensión de un concepto como PÁJARO o TIGRE. Las representaciones de prototipo carecen de la suficiente riqueza para incluir todos los pájaros o todos los tigres y al mismo tiempo son en un sentido demasiado ricas ya que ellas encierran información que incluye cosas que no son ni pájaros ni tigres. (p.34)

En nuestro caso, hemos optado por utilizar el término estilo musical. Se debe tener presente que la dificultad de acotar los diferentes estilos musicales es grande y, más aún, teniendo en cuenta que ni siquiera el propio concepto de la música es algo universal, como ha quedado demostrado por antropólogos musicales y etnomusicólogos como Merriam (1964), Nettl (1983) o Tagg (2002).

En esta tesis hemos clasificado los diferentes estilos musicales en las tres categorías seguidas por Tagg (1982): música tradicional o folclórica, música clásica y música popular o moderna. El autor realiza un análisis de las características principales de los tres estilos musicales, analizando su producción, distribución, almacenamiento, la sociedad en la que se desarrolla, su teoría, su financiación y su compositor.

Tabla 1.1. Tagg (1982, p. 42). Comparación entre la música folclórica, la música clásica y la música popular

Características		Música Folclórica	Música Clásica	Música Popular
Producida y transmitida por	Principalmente profesionales		X	X
	Principalmente amateurs	X		
Distribución masiva	Habitual			X
	Inusual	X	X	
Modo principal de almacenamiento y distribución	Transmisión oral	X		
	Notación musical		X	
	Grabación sonora			X

Tipo de sociedad en la que el tipo de música ocurre mayoritariamente	Nómada o agraria	X		
	Agraria o industrial		X	
	Industrial			X
Modo de financiación, producción y distribución de la música	Independiente	X		
	Fondos públicos		X	
	Empresas			X
Teoría y estética	Inusual	X		X
	Común		X	
Compositor/autor	Anónimo	X		
	No anónimo		X	X

1.2.1. Música folclórica o tradicional

El concepto folclore, de raíces anglosajonas, fue introducido por el arqueólogo inglés William John Thoms, uniendo *folk* (pueblo) y *lore* (saber), en un artículo de la revista “The Athenaeum” de Londres, en 1846.

En 1955, el Consejo Internacional de Música Folclórica ofreció la siguiente definición provisional de música folclórica: “La música folclórica es una música que ha sido sometida a un proceso de transmisión oral, es resultado de una evolución y está subordinada a circunstancias de continuidad, variación y selección” (Percy, 1970, p. 248).

Garoz (1984) compara los términos etnomusicología y folclore:

Actualmente muchos investigadores, especialmente americanos, prefieren hablar de etnomusicología en vez de folclore musical, tal vez ante el descrédito en que se encuentra el término “folclore”. En realidad, se trata de un sinónimo correctamente construido a partir de tres raíces griegas: “etnos” (pueblo), “musiké” (música) y “logos” (tratado, estudio). En conjunto significaría algo así como “la ciencia o el estudio de la música popular”, exactamente lo mismo queremos decir al hablar de “folclore musical”, puesto que “folk” y “etnos” son términos y conceptos equivalentes. (p. 19)

En el estudio del folclore, hay que tener en cuenta que las músicas nunca se dan de forma aislada, sino que están relacionadas directamente con un contexto histórico, sociológico y cultural, y este entorno sociocultural afecta directamente en los diferentes tipos de músicas. En cualquier caso, la música folclórica se considera la base de la cultura tradicional.

A su vez, estas músicas que se transmiten fundamentalmente de forma oral, se encuentran expuestas a una continua variación por el progreso de la cultura a lo largo de los siglos. En esta línea, Fernández (1992) afirma que el folclore se caracteriza por variar y adaptarse a las necesidades sociales del momento. Entre otros aspectos, el desarrollo de las vías de comunicación ha influido notablemente en el proceso de evolución que han sufrido las músicas folclóricas.

En el caso de España, “por su situación fue receptora durante siglos de influencias culturales del más diverso tipo” (Fernández, 1992, p. 212) y, por otra parte, las particularidades de las diferentes zonas geográficas están relacionadas directamente con los diferentes tipos de música. Por ello, los cantos y danzas populares “midan la sensibilidad artística del pueblo y reflejan la psicología del ambiente y de sus habitantes” (Castillo, 1953, p. 103).

Para evitar que muchas canciones folclóricas se perdieran, se han realizado transcripciones de esta música. Esta es una vía para fomentar su transmisión, a pesar de las críticas que consideran que en este proceso, a veces, se pierden “en el camino, algunos aspectos sutiles reservados al cantor o al instrumentista” (Rey, 2001, p. 23).

Actualmente, el folclore se suele definir como la disciplina que estudia el patrimonio cultural colectivo, tradicional y anónimo del pueblo. Más concretamente, el folclore musical se trata del estudio y recopilación de toda manifestación popular relacionada con la música, incluyendo la organología, los ritmos, las escalas y modos y las correlaciones entre música y baile.

1.2.2. Música clásica

En 1836, aparece por primera vez el término de música clásica en el *Oxford English Dictionary*, refiriéndose exclusivamente a las composiciones europeas más destacadas del siglo XVIII. Esta misma acepción del término se da en la historia de la música y en la musicología, refiriéndose a la ‘música clásica’ como la música perteneciente al clasicismo (el período comprendido entre los años 1750 y 1820).

Según el Diccionario de la lengua española (1925), la música clásica es la “música de tradición culta”. Es el nombre que recibe la música académica exclusivamente de Occidente.

La música culta es definida por Elliott (1989) como la música desde la perspectiva clásica de Europa Occidental, que incluye la música del Barroco, del Clasicismo, del

Romanticismo y la música del siglo XX. En los países de habla hispana se ha etiquetado también como música seria o clásica, diferenciándola de la música folclórica y de la música popular.

La acepción del término ‘música clásica’ es utilizada por investigadores como Cureses (1998) y Mateos (2011), entre otros, para referirse a la música culta como opuesta a la música popular. Cureses (1998, p. 213), en un estudio de campo relacionado con la música contemporánea, expone que “todas las definiciones referidas se entendieron siempre en el marco de la ‘música culta’ (es decir, excluyendo la música pop que también se engloba dentro de la producción sonora contemporánea)”.

Por su parte, Adorno (2002, p. 155) hace referencia al concepto de música clásica como música elitista, refiriéndose únicamente a minorías capaces de entender este tipo de música, lo cual supone la especialización del oyente. Asimismo, establece una distinción clasista de oyentes: “el buen oyente, el consumidor de cultura, el oyente emocional y el resentido”.

Martín y Hormigos (2004) afirman que “[...] se ha producido una drástica separación entre música culta y música popular:

En esta separación, la música culta ha llevado la peor parte ya que queda relegada a un segundo plano, mientras que la música popular gana importancia promovida por la actual sociedad de consumo [...], el problema se plantea a la hora de determinar qué tipo de música se considera arte y qué música queda lejos de los patrones artísticos determinados culturalmente por nuestra sociedad[...]. (p.7)

Valdes (2007, p.21) se refiere a la música clásica como una música que requiere un alto nivel de especialización, “música de orden jerárquico mayor”. Según Kaiero (2008, p.7) el concepto de música clásica se concibe como “obra de arte total”.

Por su parte, Tamayo y Hernández (2010) definen el concepto de música clásica como una música cuya interpretación y composición requiere de un amplio conocimiento teórico y técnico:

[...] producto originario de Europa que se ha extendido al mundo entero [...] que se ha denominado docta, sabia, profesional y seria, porque su composición e interpretación exige un arsenal teórico y técnico que sólo es posible obtener en el marco de los conservatorios, así como de un virtuosismo y talento innato en los intérpretes y compositores. (p.9)

La transmisión de la música clásica, a diferencia de la música folclórica, es escrita. El ejecutante deberá tocar la obra realizando una interpretación fidedigna de las intenciones originales del compositor. A lo largo del siglo XIX, los compositores fueron incrementando los detalles a tener en cuenta por el intérprete en la interpretación de su obra musical, lo que ha supuesto que algunos ejecutantes de música clásica hayan sido altamente reconocidos por su musicalidad.

1.2.3. Música popular o moderna

Aunque desde la segunda mitad del siglo XX han sido muchos los intentos de definir y acotar qué entendemos por música popular, todavía no existe una definición convincente de a qué nos estamos refiriendo con este concepto.

Vamos a definir el concepto de música popular siguiendo a Flores (2008, p. 44): “el término anglosajón *popular music* engloba el conjunto de las músicas ligeras o comerciales, incluyendo aquí el pop y el rock en todas sus variantes, el jazz y otros géneros actuales”.

En España, este término en su traducción literal, ‘música popular’, es utilizado cada vez con mayor frecuencia para referirnos a este tipo de música. No obstante, existe un problema de confusión en torno al tipo de música al que nos estamos refiriendo cuando utilizamos esta denominación, porque en la investigación etnomusicológica española, este término se utiliza también para referirse a la música folclórica o a las músicas de tradición oral. En esta línea, ‘música popular’ se emplea en diversos estudios etnomusicológicos sobre música folclórica, como los de García Matos (1963) o Lago (1991 y 1993), y en diferentes cancioneros populares como los de Gil (1986), Pedrell (1968) o Manzano (2006), entre otros.

Las primeras definiciones del concepto *popular music* se formularon a partir de los años treinta y cuarenta del siglo XX. Concretamente, Baker (1933) comienza planteando y contestando tres cuestiones en torno a la música popular: qué es la música popular, por qué es popular y si tiene calidad. Afirma que la música popular es aquella música que es fácil de memorizar y que el oyente relaciona con algún momento de su vida. La música es popular porque es fácil de escuchar y expone que no siempre tiene calidad. Asimismo, es habitual que el oyente de este tipo de música carezca de conocimientos musicales específicos para acercarse a otros tipos de músicas o repertorios musicales. Posteriormente, autores como Frith (2001) compartirán la idea de asociar la música popular a determinados momentos de nuestra vida.

Por su parte, Vega (1966) proponía el uso del concepto *Mesomúsica*, en lugar del término música popular, colocándolo en un lugar intermedio entre la música culta y la música folclórica, y a su vez planteaba la siguiente definición:

Es el conjunto de creaciones fundamentalmente consagradas al esparcimiento (melodías con o sin texto), a la danza de salón, a los espectáculos, a las ceremonias, actos, clases, juegos, etc., adoptada o aceptada por las naciones culturalmente modernas. Durante los últimos siglos los avances en la comunicación han favorecido la difusión de la mesomúsica, hasta tal punto que hoy solo pueden encontrarse excepciones de su influencia en las sociedades primitivas. (...) La mesomúsica, entonces, convive con los espíritus de los grupos urbanos al lado de la “música culta” y participa en la vida de los grupos rurales al lado de la música folclórica. (p. 3)

Bantock (1968), consideraba a la música popular carente de calidad artística y homogeneizada. Distinguía tres tipos de culturas: la cultura elevada, la cultura folclórica y la cultura popular o de las masas. La cultura elevada es la que pone en funcionamiento o legitima el grupo cultural dominante; la cultura folclórica es aquella que existe tradicionalmente en las sociedades no industriales; y la cultura popular o de masas es la que está manufacturada específicamente para el mercado masivo industrializado y se ajusta a los requerimientos de los medios de comunicación de masas.

En opinión de Nettl (1972), la música popular presenta una serie de características comunes en las sociedades occidentales: es principalmente urbana, tanto en su procedencia como en su audiencia; está interpretada por profesionales, aunque no por músicos altamente formados, quienes no dan una visión especialmente intelectual de su trabajo; tiene influencias estilísticas de la música artística de su cultura, pero con un menor grado de sofisticación; y a lo largo del siglo XX su difusión ha sido fundamentalmente a través de los medios de comunicación.

En 1981, tuvo lugar en Ámsterdam el primer congreso internacional sobre música popular, titulado *International Conference on Popular Music Research*. En la conferencia de presentación, Hamm (1982, p.3) planteó los problemas de definición que generaba el concepto de música popular: “Comenzamos este congreso con un serio problema: no estamos seguros de lo que vamos a hablar”.

En este Congreso fue fundada la Asociación Internacional para el estudio de la música popular (*International Asssocation for the Study of Popular Music, IASPM*). La creación de

esta Asociación Internacional congregó a diferentes investigadores, consiguiendo los estudios sobre música popular la condición de disciplina académica.

Todas las ponencias y aportaciones de este congreso se aunaron y publicaron en la revista *Popular Music Perspectives* (1981), la cual actualmente continúa siendo una referencia en el estudio de la música popular. En el primer número de esta publicación, titulado *Folk or Popular? Distinctions, Influences, Continuities* (1981), se exponía la importancia de diferenciar la música folclórica de la música popular. A su vez, en el prefacio, Middleton y Horn (1981) planteaban una primera definición del concepto de música popular:

Típica de sociedades con un alto grado de división del trabajo y con una clara distinción entre productores y consumidores, en las que los productos culturales son creados principalmente por profesionales, son vendidos en un mercado de masas y reproducidos por los medios de comunicación. (p. 1)

Uno de los artículos fue escrito por el antropólogo Blacking (1981), y en él exponía que la música popular era en origen folclórica, siendo la música folclórica pura y auténtica, mientras que veía la música popular como música contaminada y urbana, siendo una música comercial. También exponía algunas diferencias entre la música folclórica, popular y clásica. En la música folclórica y en la música popular la comunicación entre los músicos es más interesante que en la música clásica; sin embargo, en la música clásica se requieren unas mayores aptitudes y destrezas musicales técnicas que en la música folclórica y popular, especificando, a su vez, que no toda la música clásica tiene el mismo grado de complejidad.

Fabbri, considerado como pionero en el marco de la definición del concepto de música popular, en 1982 formuló una amplia definición del concepto de música popular incorporando a su caracterización aspectos como las diferencias de ejecución de los músicos, la instrumentación y las variables de consumo. Concretamente, define la música popular como “un conjunto de eventos (reales o posibles) cuyo desenvolvimiento está gobernado por un conjunto delimitado de reglas socialmente aceptadas” (Fabbri, 1982, p.52).

A su vez, y teniendo en cuenta la dificultad de definición de este concepto, Fabbri (1982) especifica un conjunto de reglas para su categorización, las cuales incluyen aspectos musicales como sociales e históricos: reglas “formales y técnicas”, incluyendo la instrumentación, las técnicas de ejecución y la habilidad del músico; reglas “semióticas”, refiriéndose al género como texto, incluyendo tanto los códigos del texto musical como los códigos mímico-gestuales; reglas de “comportamiento”, centrándose en la psicología de los músicos, incluyendo las reacciones psicológicas de los músicos y el comportamiento del

público; reglas “sociales” e “ideológicas”, incluyendo, entre otros aspectos, la imagen social del músico y los grupos o generaciones que participan; y reglas “comerciales” y “jurídicas”, que se refieren a los diferentes medios de producción y grabación de la música.

Por otra parte, Parakilas (1984), realiza un análisis de las diferencias que existen entre la música clásica y la música popular, refiriéndose a la audición y a la temporalidad de los diferentes tipos de repertorios. En el repertorio popular los oyentes, en la mayor parte de las ocasiones, escuchan la música directamente de sus compositores o intérpretes originales. Sin embargo, en el repertorio clásico, lo más habitual es no escuchar las obras interpretadas directamente por los compositores. Además, el repertorio popular es efímero mientras que el repertorio clásico no pasa de moda, es intemporal.

Middleton (1990) publica *Studying popular music*, donde el autor plantea los diferentes tipos de definiciones que se han ido proponiendo sobre el concepto de música popular, planteando sus problemas de definición. Posteriormente, vuelve a intentar definir el concepto de música popular explicando que este tipo de música tiene menor valor que la artística, y que mientras la música artística está destinada a la elite: este tipo de música puede ser escuchado por cualquier oyente.

Según Toynbee (2000), la música popular se diferencia de la música clásica y de la folclórica en que aquélla se desarrolla a través de los medios de comunicación.

Por otra parte, Philip Tagg (2001) comparte algunas características con Nettl en su definición de música popular y, a su vez, añade otras características fundamentalmente relacionadas con aspectos sociológicos. Se trata de un fenómeno de las sociedades industrializadas, es creada e interpretada por profesionales o semi-profesionales, los cuales no tienen necesariamente que provenir de una educación musical académica; los compositores y autores de la música popular pueden ser desconocidos para su público, no obstante no son anónimos en el mismo sentido que lo son los compositores de música folclórica; no debe ser confundida con *musique populaire*, que corresponden al término inglés *folk music*. Tampoco debe ser confundida con el término *pop music* ya que éste es uno de los muchos estilos incluidos en el término *popular music*. Se comercializa en los países capitalistas según las leyes del libre mercado y depende de los medios de producción y distribución de masas para su existencia.

En cuanto a la enseñanza de la música clásica y de la música popular en las escuelas de educación primaria, en los años ochenta, Green (2002b) llevó a cabo una encuesta en

sesenta y una escuelas del Reino Unido sobre el uso de la música clásica y la música popular actual. Sus resultados fueron que sólo tres de los sesenta y un docentes dijeron que no enseñaban música clásica, dos de los cuales no explicaron las razones y el tercero alegó la poca inteligencia del alumnado.

Frith (2004) expone que la música popular tiene las siguientes características: está hecha con un propósito comercial; utiliza las nuevas tecnologías, especialmente en cuanto a medios de grabación o de almacenamiento del sonido; está relacionada con los medios de comunicación del siglo XX, como el cine, la radio o la televisión; está hecha principalmente para el placer, el baile o el entretenimiento; y formalmente es un híbrido de elementos musicales que han atravesado fronteras sociales, culturales y geográficas.

Una de las revisiones más recientes en torno al concepto de música popular ha sido la de Middleton (2006), llegando a la conclusión de que la música popular no existe como categoría absoluta porque todo se ha convertido en popular.

1.2.3.1. **Música jazz**

El jazz surgió en el siglo XX representando una relación entre ritmo, armonía y melodía inexistente hasta entonces (Williams, 1990). Es un estilo musical norteamericano que se desarrolló a partir del ragtime, del blues y de la música popular de la época. La característica principal que identificaba a este estilo musical es la improvisación, por lo que cada una de las interpretaciones es original y espontánea (Shuker 2005).

El ragtime se caracteriza por tener una forma politemática, secciones de cuatro temas y una estructura formal típica ABBACCDD, pudiendo incluir algún tipo de introducción o pasajes de interludio entre las secciones (Gioia, 2002; Southern, 2001). Asimismo, su ritmo es de acentuación binaria, y se suele escribir en 2/4, ocasionalmente en 4/4. La melodía sincopada de la mano derecha alterna con la mano izquierda que realiza un bajo armónico no sincopado. También se da el uso del ritmo aditivo, derivado de la polirritmia africana, transcrito y simplificado a la notación convencional como combinaciones de acentos ternarios y binarios dentro de una pulsación regular (Cooke, 2000; Tirro, 2001), una armonía funcional y basada en los grados tonales con acordes de paso del tipo de séptima disminuida, dominantes secundarios y algún acorde de intercambio modal como el VI rebajado en tonalidades mayores y el IV en menores (Michels, 1982a).

Por su parte, el blues originariamente no tenía una estructura determinada (Fordham, 1994) y fue evolucionando hacia una estructura basada en una forma ternaria y una progresión armónica de doce compases de carácter cíclico (Cooke, 2000).

La música de jazz constituye un estilo musical con una identidad propia que lo distingue de otros estilos musicales, superando la frontera de su categorización como música popular. Según Tirro (2001a):

El *jazz* es una expresión artística peculiar a Estados Unidos, una música cuya aparición se remonta a finales del siglo pasado. Esta música no puede ya considerarse nueva o experimental: ha superado con éxito el paso del tiempo. Como toda música clásica, el *jazz* se ajusta a normas establecidas de forma y complejidad, disfruta de un amplio repertorio de obras maestras reconocidas como tales y demanda determinados conocimientos musicales a artistas y oyentes. (p. 25)

De modo general, y sin descartar todo tipo de influencias musicales, podríamos afirmar que el jazz surge, en un principio, de la fusión de elementos africanos y de la tradición de la música occidental europea (Cooke, 2000; Tirro, 2001a; Williams, 1990).

Sin embargo, Berendt (2002, p. 765) reduce a tres los aspectos más innovadores de la música de jazz: una relación especial con el tiempo, definida como swing; una espontaneidad y vitalidad de la producción musical basada en la improvisación; y una sonoridad y manera de frasear que reflejan la individualidad de los músicos.

Los precursores del jazz fueron los *work songs* o cantos de trabajo, de origen puramente africano y sin ninguna influencia europea, y los *spirituals* o cantos espirituales (Gioia, 2002). Los *work songs* o cantos de trabajo representan la manifestación musical más primitiva y propia de la cultura africana. Estos cantos acompañaban el duro trabajo de los esclavos africanos, tanto en las plantaciones de maíz y algodón como en la construcción del ferrocarril. Estos cantos se caracterizaban por la forma pregunta-respuesta o estilo responsorial con alternancia entre grupo y solista (Cooke, 2000), la pulsación uniforme y regular y el ritmo acentual y sincopado que se hace coincidir con el tipo de trabajo (Southern, 2001), y la improvisación melódica y textual (Southern, 2001).

Los *spirituals* o los cantos espirituales también tenían una forma de estilo responsorial, el ritmo era uniforme y regular, y la melodía diatónica se alteraba conscientemente con inflexiones propias de la tradición musical africana. Generalmente se empleaba la textura heterofónica en los *tutti*, y en los solos la melodía acompañada. La improvisación era

melódica sobre un ciclo armónico. Southern (2001) examina el origen de los cantos espirituales, distinguiendo tres tipos de procedimientos: algunos surgen de la improvisación sobre una canción ya existente, otros tienen su origen en la combinación del material de varias canciones antiguas, y los restantes en la composición de la canción con materiales nuevos. El origen más habitual se convertirá en la improvisación de los cantos:

[...] una vez que habían aprendido todas sus canciones de oído, las hacían derivar en versiones completamente nuevas, que a veces se hacían populares y arrinconaban enteramente a las otras. (p. 204)

1.2.3.2. **Música pop**

El término de música pop, en su sentido amplio, abarca todos los tipos de música popular de los medios de comunicación de masas de éxito comercial. Se puede definir como un rock suave, de carácter más melódico, menos agresivo, no tan energético y más elaborado en los arreglos.

Frith (1987), investigador de la música pop, expone que esta música es utilizada por los occidentales para responder a cuestiones referentes a la propia identidad. Las personas utilizan la música *pop* para crearse una particular autodefinición, un lugar determinado en el interior de la sociedad; provee a las personas un modo de gestionar la relación entre su vida pública y su vida privada y emotiva; da forma a la memoria personal, organiza nuestro sentido del tiempo e intensifica nuestra experiencia del presente.

Eco (1990) señala todas las funciones de la música pop: la función de diversión es el arte como juego, un estímulo a la divagación, un momento de pausa, de “lujo”; su función catártica supone una sollicitación violenta de las emociones y su consiguiente liberación, con la relajación de la tensión nerviosa o, a nivel más amplio, de crisis emotivas e intelectuales; su función técnica es el arte como propuesta de situaciones técnico-formales, valoradas según criterios de habilidad, adaptación, organicidad, etc; la función de idealización supone la sublimación de los sentimientos y de los problemas y, por lo tanto, la evasión superior de su contingencia inmediata. La música rock/pop se utiliza como elemento narcótico capaz de atenuar ficticiamente tensiones reales; y, por último, la función de refuerzo o duplicación, en la que el arte realiza la intensificación de los problemas o de las emociones de la vida cotidiana. La música rock/pop aparece como excitante capaz de suscitar disposiciones emotivas, de otro modo irrealizables.

Algunas investigaciones sobre el fenómeno social provocado por la música pop determinan que este tipo de música se ha convertido en un fenómeno relevante, con un alto grado de internacionalización por los medios de comunicación de masas. Así lo determina Sarasa (1998) cuando afirma que el pop es un fenómeno que ha resultado fascinante a varias generaciones de jóvenes por la combinación de sencillez, ritmo, elegancia, con un claro sentido innovador.

En esta misma línea, Puig (2007, p.107) afirma que “la denominación de música pop se refiere a un número variable de estilos musicales dispares de origen anglosajón aparecidos a lo largo del siglo XX, y cuyo único punto en común es no ser considerados música clásica”.

En un estudio realizado en Inglaterra por Green (2002b) en el año 1998 con 28 docentes de educación musical en secundaria, se concluyó que el profesorado incluía música popular en el aula debido a que los estudiantes disfrutaban y podían relacionarse con ella. Casi todos los docentes incorporaban, al menos, dos actividades para componer, improvisar, tocar o escuchar música popular.

1.2.3.3. **Música rock**

La música rock, conocida como *rock and roll*, es un estilo musical que surgió en Estados Unidos en la década de 1950. Surgió de la combinación de dos géneros anteriores: el rhythm and blues y el country y, a su vez, también se nutrió del blues y del folk.

Entre las características comunes que caracterizan a los grupos de rock/pop, Pardo (2006) destaca la internacionalización, ya que en todas las partes del mundo se encuentra un importante número de formaciones que tocan ésta o una variante de esta música; la juventud de los miembros de estos grupos, independientemente de que hoy en día existan grupos que han sobrevivido a los años, y que cada grupo tiene una manera diferente de comportarse, una puesta en escena diferente.

1.3. **Repertorio musical**

El paso de conservatorios elementales a escuelas de música ha posibilitado un cambio importante en los repertorios utilizados, permitiendo trabajar todos los estilos musicales. Con ello, ha sido posible salir de la hegemonía de la tradición musical culta occidental y abrirse a las músicas menos presentes en los ámbitos formales, como son el folclore, el pop, el rock y el jazz.

En este estudio, hemos clasificado los estilos en tres grandes familias:

- Música folclórica o tradicional
- Música clásica occidental
- Música popular o moderna

Para garantizar la calidad de la enseñanza, el repertorio empleado debe incluir obras de diferentes épocas y compositores (Bonafant, Hernández & Querol, 2006) y, además, debe incluir repertorio de músicas de otras culturas (Anderson & Campbell, 2010; Epelde Larrañaga, 2011; Giráldez, 1998).

El repertorio es el instrumento didáctico fundamental tanto en las clases individuales como en las agrupaciones de las escuelas de música. En esta línea Cruz, Hernández, Valverde, Pérez & Torrente (2009), afirman que es fundamental la adecuada elección del repertorio por parte de los directores/as de las agrupaciones musicales.

A su vez, es interesante el repertorio de música contemporánea. A este tipo de repertorio incluso puede acceder alumnado de edades más tempranas, mediante la improvisación, la creatividad y la exploración del mundo sonoro (Boal, Ilari & Monteiro, 2007; Díaz & Muñoz, 2012; Martínez Aguilera et al., 2004; Muñoz Rubio, 2003; Urrutia, 2013).

Sin embargo, en los conservatorios españoles, como centros de enseñanzas regladas, prácticamente se ha producido una ausencia de músicas populares urbanas. Son consideradas como músicas poco “serias” e inadecuadas para ser utilizadas y practicadas en estos centros por parte de la mayor parte del profesorado (Lasuén Hernández, 2014). Frith (2004) circunscribe este hecho no solamente al ámbito español, y hace un especial hincapié en las dificultades para poder desarrollar un estudio, desde el punto de vista académico, de las músicas populares urbanas.

Lasuén Hernández (2014) afirma que en los conservatorios españoles se argumenta la no introducción de las músicas populares urbanas aduciendo que su nivel técnico no es equiparable, por ejemplo, al período clásico. No obstante, para argumentar de forma objetiva esta afirmación tendríamos que basarnos en elementos musicales concretos, como el ritmo, la armonía, la forma o la transformación motivica, entre otros.

Concretamente, si analizamos los anexos del artículo de Rosenberg (2011), la autora hace referencia a un listado de ejemplos de compases de músicas populares urbanas. Algunos de estos ejemplos son rítmicamente tan complejos que nos recuerdan a los ritmos más

complicados que estaban incluidos en algunos de los libros del llamado “solfeo” que posteriormente con la entrada en vigor de la LOGSE pasó a denominarse “lenguaje musical”. Estos ejemplos están extraídos, no solamente de grupos de rock progresivo, sino también de conocidos grupos como Beatles, Sting o King Crimson, entre otros.

Doll (2013) defiende que, teniendo en cuenta la especificidad de las músicas populares urbanas, éstas deberían estudiarse por separado en los conservatorios. No obstante, dada la brevedad de las mismas y por sus características propias, nos imposibilita, salvo contados ejemplos, para poder estudiarlas como ejemplos de grandes formas musicales. De todas maneras, tal y como expone Salley (2011), podemos aprovechar este tipo de música para trabajar aspectos del análisis formal auditivo.

En cuanto al repertorio que se trabaja en otros países, en las escuelas de música serbias la formación de los estudiantes está principalmente orientado a la interpretación del repertorio clásico (Riediger et al., 2010). De la misma forma, la mayor parte del profesorado de instrumento en Alemania está muy influenciado por su formación en música clásica, la música que se ha practicado durante siglos en los conservatorios de música (Siedenburg & Nolte, 2015).

1.4. Modalidades de aprendizaje musical

Los estilos de enseñanza y aprendizaje son el conjunto de variables que explican, tanto las diferentes formas de planificar una tarea, como las diferentes formas de abordarla (Camarero, Martín & Herrero, 2000; Fisher & Fisher, 1979; Keefe, 1988). En este sentido, se habla de estilos de enseñanza y aprendizaje cuando los docentes y los estudiantes suelen utilizar una serie de estrategias en cuanto a la organización de las clases y relación con el alumnado.

Hallam (1998) establece que la enseñanza de un instrumento musical es una profesión fundamentalmente conservadora, y que los métodos utilizados por el profesorado suelen ser los mismos que fueron utilizados por sus maestros.

Los estilos de aprendizaje constituyen un elemento frecuente en los estudios sobre el proceso educativo (Castaño, 2004; López & Silva, 2009) y, sobre todo, en los estudios relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes (Camarero et al., 2000). A su vez se han estudiado y analizado las diferencias con relación a las variables de los estudiantes, como la edad, el sexo y otras diferencias culturales (López & Silva, 2009).

A continuación, se exponen los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por Honey y Mumford (1986), adaptado de Correa (2006).

- Estilos activos: son abiertos, espontáneos e improvisadores. Su mejor forma de retener la información es mediante el conocimiento de forma activa, con medios como la aplicación o discusión. Están abiertos a vivir nuevas experiencias y tienen una alta aceptación del riesgo. Son personas de grupo que se involucran en los asuntos de los demás. Prefieren el desarrollo de guías de estudio, carteleras, talleres, etc.
- Estilos reflexivos: piensan detenidamente sobre el objeto de estudio, actuando de forma analítica, concienzuda y paciente. A pesar de no tener el material, son capaces de conectar lógicamente sus partes. Prefieren trabajar solos y la elaboración de mapas conceptuales, árboles de problemas, etc.
- Estilos teóricos: son personas metodológicas y disciplinadas y con un profundo sentido crítico. Su forma de abordar los problemas es siempre desde un punto de vista lógico. Prefieren las clases magistrales y las actividades estructuradas.
- Estilos pragmáticos: se basan en la experimentación activa. Son personas realistas, prácticas, eficaces y directas que prefieren planificar las acciones. Son capaces de resolver problemas con rapidez después de captar el panorama general. Prefieren el apoyo de material didáctico.

Según las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas, los estilos de aprendizaje están ligados estrechamente con la forma en que una persona percibe y procesa la información, con la manera en que se produce la comunicación con otras personas, y con el contacto y uso que tenga con las nuevas tecnologías (Santo, 2006).

Toda actividad o práctica educativa consta, por lo menos, de tres componentes (Pozo, 2008): los resultados del aprendizaje, que reflejan lo que el estudiante aprende o lo que el docente pretende enseñarle; los procesos del aprendizaje constituidos por las actividades mediante las cuales el alumnado aprende esos resultados y las condiciones del aprendizaje, es decir, los materiales con los que se dispone; y la manera en la que participan el profesorado y el alumnado en dichas prácticas educativas.

El objetivo principal de cualquier docente es conseguir el mayor nivel de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, cada docente tiene que identificar y reflexionar sobre cuáles

son las estrategias que optimizan su estilo de enseñanza en función del estilo de aprendizaje de su alumnado. Hay una gran variedad de estrategias de enseñanza que habrá que ajustar al perfil del alumnado. En esta línea, autores como Gravini, Cabrera, Ávila & Vargas (2009) o Martínez (2009), proponen ajustar los comportamientos de enseñanza al estilo de aprendizaje del alumnado.

A su vez, la realidad es que pocos investigadores han invadido la privacidad de los profesores/as asistiendo a sus lecciones instrumentales para ver qué tipos de materiales de enseñanza y métodos utilizan. El profesorado de instrumento está generalmente aislado (Burwell, 2005, p. 199) y, por lo tanto, tiende a idear métodos de enseñanza individual y en privado. Incluso artistas clásicos de gran prestigio pueden ser reacios a revelar los detalles de sus prácticas de enseñanza (Purser, 2005, p. 296).

Las teorías de estilos de aprendizaje se caracterizan por intentar comprender la forma en la que una persona percibe, almacena y procesa la información. Según Lozano (2009, p.17), un estilo implica un conjunto de “preferencias, tendencias y disposiciones, también lo es el hecho de que existan patrones conductuales y fortalezas que distinguen a un sujeto de los demás en la manera en que se conduce, viste, habla, piensa y enseña”.

La enseñanza instrumental puede implicar a muy diferentes tipos de alumnado, por lo que cualquier principio general de enseñanza sólo puede ser redactado en términos muy generales. En esta misma línea, Robinson (2010) señala que los profesores/as de instrumento necesitan diferentes estrategias de enseñanza para adaptarse a diferentes situaciones y a diferentes perfiles de alumnado.

A continuación, se presentan las teorías implícitas sobre el aprendizaje (tomada de Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006). Las teorías implícitas están organizadas en tres principios:

- Principios epistemológicos: hacen referencia a cuál es la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento.
- Principios ontológicos: tratan sobre qué clase de entidad es el aprendizaje.
- Principios conceptuales: hacen referencia a qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo está estructurada.

Se distinguen tres tipos de teorías implícitas, las cuales se diferencian en sus principios y en su forma de organización: directa, interpretativa y constructiva (Pozo et al., 2006).

La diferencia entre la teoría directa y la interpretativa es que mientras en la teoría directa no se contemplan los procesos que se llevan a cabo para la adquisición del conocimiento, en la teoría interpretativa sí se tienen en cuenta.

Las teorías implícitas se basan en los tres componentes del aprendizaje definidos por Pozo (2008) en los procesos de enseñanza y aprendizaje: las condiciones, son las circunstancias tanto del aprendiz como del entorno en el que se produce el aprendizaje; los procesos o actividades que realiza el aprendiz para obtener el aprendizaje; y los resultados, es decir, el aprendizaje obtenido y las consecuencias derivadas del aprendizaje obtenido.

La reforma educativa a partir de la LOGSE (1990) se lleva a cabo desde principios constructivistas. Esto supone que el profesor asuma el papel de guía, de orientador del alumnado, con el objetivo de que los aprendices consigan una autonomía y una autorregulación de su propio aprendizaje y de las estrategias a conseguir (Torrado, 2003). No obstante, en diferentes investigaciones se ha demostrado que la realidad actual de la enseñanza musical no refleja este modelo de aprendizaje, sino que la mayor parte del profesorado sigue sus principios desde la teoría directa e interpretativa (Bautista & Pérez Echeverría, 2008; Davidson et al., 2001; Torrado & Pozo, 2006).

A su vez, como se ha demostrado en investigaciones dentro del ámbito musical (Torrado, 2003), hay que tener en cuenta las diferencias entre lo que el profesorado dice que hace en el aula y lo que realmente hace. A pesar de que algunos profesores/as se sienten identificados con los principios constructivistas, en su práctica docente la realidad muestra objetivos y actividades más cercanos a los principios de la teoría directa e interpretativa. El empleo de los principios de la teoría constructivista supone un importante cambio en las prácticas educativas llevadas a cabo en el aula (Karmiloff-Smith, 1992/1994; Pozo, 2003; Pozo et al., 2006). Según diversas investigaciones (Bautista, Pérez Echeverría & Pozo, 2010; Bautista, Pérez Echeverría, Pozo, & Brizuela, 2009, 2012), el profesorado de grado elemental de música responde a la teoría directa del aprendizaje.

En la *teoría directa*, el rol que asume el docente es de demostración, mientras que el estudiante se limita a imitar la ejecución de su maestro. Sin embargo, en la *teoría interpretativa* el profesor expone y explica sus conocimientos, y el aprendiz se limita a comprender estos conocimientos. Por el contrario, en la *teoría constructiva*, el estudiante construye el conocimiento, por lo que asume un papel activo en el aprendizaje. La función del docente es guiar y gestionar el conocimiento para favorecer su comprensión.

Autores como Leidner y Javenpaa (1995) hacen referencia al aprendizaje colaborativo, mediante el cual se desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes y, por otra parte, los estudiantes aprenden a escuchar y a compartir ideas y opiniones mediante un enfoque constructivista, por lo que de esta manera fortalecen las relaciones sociales. Respecto a la interacción que se produce en las actividades de aprendizaje colaborativo, Battalio (2007) afirma que se pueden dar situaciones negativas, las cuales produzcan situaciones de aburrimiento, sobrecarga de trabajo e incluso frustración en los estudiantes.

Tabla 1.2. Relación entre las teorías implícitas y la evolución sobre los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Adaptado por Olson y Bruner (1996) y Pérez Echeverría et al. (2001).

Teoría implícita	Concepto de aprendiz	Qué se adquiere	Qué hace posible el aprendizaje	Rol del profesor	Rol del alumno	Concepto de profesor
Teoría directa	Actor	Habilidad	Habilidad para hacer	Demostración	Imitación	Artesano
Teoría interpretativa	Conocedor	Conocimiento	Habilidad para aprender	Exposición	Comprensión	Autoridad
Teoría constructiva	Experto	Habilidad para contribuir al conocimiento cultural	Habilidad para contribuir al conocimiento cultural	Gestión de información	Construcción de conocimiento	Consultor

Asimismo, nos parece relevante hacer referencia a las diferencias encontradas entre lo que el profesorado dice que hace en el aula y lo que realmente hace, como se ha demostrado tanto en investigaciones del ámbito musical (Torrado, 2003), como en otros ámbitos (Olafson & Shraw, 2006, 2010). Esto supone que hay diferencias entre lo que comenta el profesorado de su actividad docente y lo que realmente se comprueba en la observación directa de sus prácticas educativas. Es decir, aunque una buena parte del profesorado se siente identificado con las ideas constructivistas, luego no las emplea en su día a día en el aula con su alumnado. Estos profesores/as realizan actividades que responden a principios de las teorías basadas en una epistemología realista. El paso de estas teorías a la teoría constructivista supone un verdadero proceso de cambio en las representaciones o “redescripción” representacional (Karmiloff-Smith, 1992/1994; Pozo, 2003; Pozo et al., 2006).

Investigadores como Ross (1985), Hallam (1995, 1997, 2001), Hallam et al. (2012), Jorgensen (2004), Sloboda et al. (1996) o Barry (1990, 1994), han estudiado empíricamente muchas de las estrategias y maneras de autorregularse en la práctica instrumental. Los resultados de estas investigaciones afirman que la manera de practicar tiene una decisiva influencia en la mejora instrumental, habiendo maneras de ensayar más productivas que otras.

Los estudiantes, después de su clase de instrumento, sin ayuda de su profesor, deberán practicar y estudiar lo trabajado durante la clase (Gaunt, 2008, Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996, Jorgensen, 2000). La forma de ensayar y las estrategias utilizadas en el estudio le conducirán a un crecimiento musical o a un estancamiento en su desarrollo musical. El estudiante deberá decidir cómo organizar su práctica instrumental, y las estrategias que va a emplear teniendo en cuenta las enseñanzas de su maestro, los consejos de sus compañeros, las informaciones obtenidas de algún libro y su intuición (Byo & Cassidy, 2008).

Es importante que los estudiantes consigan rutinas de prácticas que sean más productivas, para conseguir mejorar su nivel instrumental y lograr unos mejores resultados musicales. Se trata de vencer los retos técnico-musicales y de realizar un aprendizaje de las obras de una manera efectiva.

Los resultados de diversos estudios afirman que la práctica instrumental es más efectiva cuando se organiza de forma secuenciada. Por ejemplo, Jorgensen (2004) asegura que la práctica es más efectiva si se incluyen tres etapas o fases en ella: la primera fase es la de *preparación*, en la que están presentes las actividades de planificación de la práctica, tales como maneras de organizar la práctica, objetivos a conseguir, administración del tiempo, etc. La segunda fase es la *ejecución de la práctica* en sí. La última fase es la *evaluación de los resultados*, mediante la cual llegaremos a las conclusiones.

En la misma línea, Zimmerman (1986, 2008) define la práctica instrumental en tres fases: *preparación* (actividades anteriores al aprendizaje), *control de ejecución* (actividades durante el aprendizaje) y *auto re-direccionamiento* (actividades después del aprendizaje). El re-direccionamiento influirá y ayudará en la toma de decisiones en los siguientes aprendizajes.

Martín, Pozo, Mateos, Martín & Pérez Echeverría (2012) han estudiado los proyectos del profesorado en cinco escenarios educativos: enseñanza de conceptos, habilidades procedimentales, actitudes, estrategias motivacionales y evaluación. Como consecuencia de este análisis, los perfiles docentes encontrados fueron: directa-interpretativa, interpretativa-constructiva y constructiva.

Nos encontramos ante un cambio radical en la educación musical, inspirado en nuevas prácticas, valores e identidades en el mundo musical globalizado en el que vivimos. Sin embargo, aunque tales cambios son evidentes, al mismo tiempo, los enfoques de las clases todavía conservan aspectos muy tradicionales. Las estrategias de enseñanza actuales no han evolucionado tanto como para afrontar los numerosos cambios que sugeriría el contenido del actual plan de estudios (Green, 2001a).

Aunque en la educación de las escuelas de música se ha incorporado una amplia variedad de estilos musicales (música popular, tradicional, jazz, entre otras), en el plan de estudios habría que hacer un importante análisis sobre las modalidades de enseñanza-aprendizaje de la música.

1.4.1. La utilización de partituras

En el aprendizaje formal normalmente se utilizan las partituras como fuente de aprendizaje. Se aprende a tocar con la partitura (Green, 2002a).

La enseñanza clásica se basa principalmente en el estudio de la notación (West & Rostvall, 2003), a pesar de los consejos bien conocidos de poner 'sonido antes del símbolo' (McPherson & Gabrielsson, 2002; Odam, 1995).

Autores como Leidner y Javenpaa (1995) hacen referencia al aprendizaje colaborativo, mediante el cual se desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes y, por otra parte, los estudiantes aprenden a escuchar y a compartir ideas y opiniones mediante un enfoque constructivista, por lo que de esta manera fortalecen las relaciones sociales. Respecto a la interacción que se produce en las actividades de aprendizaje colaborativo, Battalio (2007) afirma que se pueden dar situaciones negativas, las cuales produzcan situaciones de aburrimiento, sobrecarga de trabajo e incluso frustración en los estudiantes.

Con el uso de las partituras también se trabaja la lectura a primera vista, que consiste en reproducir música con una partitura que no ha sido previamente vista o escuchada (McPherson, 2005).

1.4.2. El aprendizaje de oído

La observación, la copia y la imitación es la fuente principal de aprendizaje utilizado en el aprendizaje informal de la música. El aprendizaje por imitación, es decir, la práctica de la escucha con atención y de la copia (aprendizaje reproductivo), sobre todo, se utiliza en el aprendizaje informal (Green, 2002a).

El aprendizaje de oído supone reproducir una pieza de música que se aprendió al escucharla y memorizarla, sin ayuda de una partitura (McPherson, 2005).

En España hay autores, como Roca (2012), que defienden el análisis auditivo y que, por el contrario, rechazan, en lugar de éste, la excesiva utilización de la partitura. Sin embargo, otros investigadores, como Rogers (2004) nos hablan de una relación sinérgica, encontrando el equilibrio entre las destrezas auditivas y las aportadas por la partitura.

En el estudio realizado por Casas (2013) se afirma que los jazzistas suelen sacar la música de oído unido a que, en la mayor parte de las ocasiones, suelen tener una intención de transcribirla con el objetivo tanto de aprendérsela como de compararla con otras músicas. A su vez, los músicos flamencos tienen como fuente principal de aprendizaje el oído.

1.4.3. El empleo y utilización de las Nuevas Tecnologías (TIC)

Las nuevas tecnologías (TIC) empiezan a tener cada vez más importancia en la enseñanza-aprendizaje de la música, ya que con su empleo se pueden trabajar todos los aspectos musicales: el ritmo, la afinación, el fraseo, la melodía, etc. Las nuevas tecnologías pueden resultar un recurso fundamental gracias a la gran diversidad de propuestas existentes hoy en día. Suelen utilizarse habitualmente como recurso pedagógico en la interpretación musical, tanto vocal como instrumental (Pérez Gil, 2007) y como recurso para el trabajo del ritmo (Morant, Pérez & Tejada, 2011). Para la educación auditiva las TIC han creado programas de adiestramiento, tutorización y ayuda (Huerta & Morant, 2010).

En un estudio que se realizó en el Conservatorio Profesional de Música de Alicante (Roig & Moncunill, 2012) sobre el uso del ordenador para preparar las clases y/o elaborar trabajos, se observó que la mayoría del profesorado lo utiliza en el aula: el ordenador lo emplea “bastante” un 41% del profesorado (N=25), “normalmente” un 34% (N=21), un 18% (N=16) lo utiliza “poco”, y un 6% (N=4) no lo utiliza “nada”.

Roig y Moncunill (2012) realizaron un estudio en el Conservatorio Profesional de Música “Guitarrista José Tomás” de Alicante sobre las TIC. Para ello emplearon un cuestionario que entregaron a los 61 profesores del centro, 52% hombres y 48% mujeres, que en su mayoría están entre los 30 y 41 años. De los resultados destacamos que un 24% indicó que utilizaba poco o nada el ordenador para preparar las clases y/o elaborar trabajos, un 8% indicó no tener ningún conocimiento sobre las TIC. Un 10% utiliza siempre las TIC en el aula, mientras que un 15% no las utiliza nunca. Un 85% del profesorado considera necesario la utilización de las TIC en el aula. Este estudio concluye diciendo que faltan medios y

formación para aplicar las nuevas tecnologías en el aula, y el profesorado considera que es un elemento fundamental en la motivación del alumnado.

1.4.4. La improvisación

La improvisación consiste en crear música sin ayuda de una partitura (McPherson, 2005). En un estudio realizado por Casas (2013), afirma que las diferencias en la práctica instrumental residen en que mientras en la música clásica no se improvisa, en el jazz y en el flamenco sí. En el jazz se improvisa mucho y de forma melódica, sin embargo en el flamenco se improvisa poco, y se realiza tanto de forma melódica como por acordes. Por lo tanto, los músicos “en los ámbitos formales se enfocan hacia la excelencia técnica y musical. Además, utilizan más habilidades analíticas, tal vez por el uso de la notación. En los ámbitos informales sin embargo se hace hincapié en la memorización y la improvisación” (Casas, 2013, p.14).

1.4.5. La memorización

El aprendizaje de memoria consiste en reproducir fielmente una pieza musical preexistente, sin partitura, la cual fue aprendida previamente con partitura (McPherson, 2005).

En un estudio realizado sobre la memoria musical (McPherson, 2005) con 157 niños/as de edades comprendidas entre los 7 y 9 años que habían comenzado el aprendizaje de un instrumento, tras realizar el análisis del contenido de las respuestas se identificaron cinco estrategias distintas que los principiantes utilizan para memorizar la música:

- Estrategia mental 1: los niños/as en esta categoría emplean un enfoque visual por pensar de forma independiente de su instrumento y en cómo sonaría la melodía. A menudo, esto implicaba que pensarán en el contorno de la melodía, si iba para arriba o descendía, o incluso la forma que estaba anotada en la página.
- Estrategia mental 2: esta estrategia es independiente del instrumento, implica cantar, el canto del ritmo. o cantar mientras se tratan de decir las notas.
- Estrategia mental 3: se trata de pensar en cómo las notas podrían estar relacionadas con las digitaciones en el instrumento. Uno de los niños/as comentó que trataba de pensar en cómo se digitaban las notas en su clarinete.
- Estrategia mental 4: digitando la melodía mientras se canta el ritmo o la entonación.

- Estrategia mental 5: estos niños/as tenían una idea de cómo podrían ser reproducidas las notas en su instrumento, y podrían demostrar cómo mentalmente ensayan la música, bien tocando junto con la grabación, o en los espacios entre actuaciones.

Según Casas (2013), en los ámbitos informales tiende a utilizarse más la memorización y la improvisación.

1.4.6. El estudio instrumental

La práctica instrumental después de las clases se convierte en un aspecto fundamental en el aprendizaje de un instrumento musical. En el ámbito formal la regularidad y la constancia es fundamental, sin embargo en el ámbito informal las prácticas tienden a ser más esporádicas e intensas (Green, 2002a).

Hong & Milgram (2000) afirman que el orden en el que los estudiantes realizan sus tareas está influenciado por sus intereses personales y el propio estilo de trabajo individualizado.

En la investigación mencionada anteriormente, McPherson (2005) también analizó las estrategias organizativas del estudio instrumental de los estudiantes después de las clases. El niño/a llevaba un diario de prácticas para tomar notas acerca de lo que debía ser ensayado y cómo practicarlo y en qué orden. Este estudio reveló que los niños/as tendían a comenzar su ensayo centrándose en las piezas que el docente les pidió que aprendieran para la próxima clase, antes de practicar las piezas con las que realmente disfrutaban.

1.5. El profesorado

El profesorado es uno de los factores claves para el buen funcionamiento de las escuelas de música. A tenor de lo dispuesto en la Guía de las EMM (FEMP y SGT, 2010), sería aconsejable contar con el máximo número de docentes familiarizados con los diferentes estilos musicales y con dominio de la improvisación.

El profesorado de estos centros deberá proporcionar a su alumnado un nivel adecuado de conocimientos para la práctica instrumental y, en su caso, a aquellos estudiantes que tengan un talento y una vocación, deberá prepararlos para el acceso a la enseñanza reglada de la música.

Algunos estudios exponen la importancia de los docentes en el éxito o fracaso de sus estudiantes (Davidson et al., 1995), y otros hacen referencia a su importancia principalmente durante los primeros años de aprendizaje de los estudiantes (Howe & Sloboda, 1991).

Ferreres (1996) describe la formación especializada que debe tener el profesorado de las escuelas de música para desempeñar correctamente el trabajo que realiza en las mismas. Concretamente, apunta que tiene que tener una formación en tres vertientes: docencia, gestión e investigación.

En muchas ocasiones, el profesorado de instrumento, incluso de conservatorios (Purser, 2005) y universidades (Burwell, 2005), carece de la formación o cualificación pedagógica necesarias, pero los docentes están contratados por sus logros musicales. Un estudio realizado por Baker (2006) encontró que los jóvenes docentes de instrumento sentían que su formación musical había sido dirigida a ser intérpretes, y no los habían formado para ser profesorado de instrumento; Mills (2006) obtuvo resultados similares.

A veces, los músicos/as se convierten en profesorado de instrumento por una necesidad económica, es decir, en lugar de ser una elección activa, la enseñanza se convierte en una salida profesional impuesta por las circunstancias. En esta línea, un estudio de Baker (2006) afirma que los docentes hablaban de que la necesidad financiera actuó como un argumento irrefutable por el que se tuvieron que dedicar de manera casi forzada a la enseñanza.

La enseñanza instrumental tiene una larga tradición que, en muchas ocasiones, sigue influyendo hoy en día en las acciones del profesorado. En consecuencia, si las normas y valores establecidos a través de la historia no se ven sometidos a un pensamiento reflexivo, esto puede frenar el desarrollo consciente del repertorio del profesorado (West & Rostvall, 2003). Aunque el profesorado de instrumento tiene libertad para enseñar como lo desee, se trata de una profesión dominada por la enseñanza tradicional, y esto puede ser un obstáculo que debe ser superado (Robinson, 2010).

En esta misma línea, García-Valcarcel y Muñoz-Repiso (2001) afirmaban que el profesorado es un enseñante-investigador que ejerce como tal en el aula, convirtiéndose ésta en un espacio de investigación-enseñanza, y que a su vez investiga fuera de la misma.

Por lo tanto, la experiencia en el profesorado es fundamental y, en muchas ocasiones, su principal maestro. Lortie (2002) constata que los docentes aprendieron a enseñar a través

del ensayo-error en el aula. A su vez, insisten en que las influencias de los demás son examinadas a través de concepciones personales y sometidas a un juicio pragmático.

Es importante contar con un profesorado que esté dispuesto a formarse de forma permanente a lo largo de toda la vida. La LOMCE reconoce explícitamente el derecho a la formación permanente:

“Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.” (5.1. LOMCE)

“El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. (...)” (5.2. LOMCE).

Medina, Llorent & Llorent (2013) explican que la idea de aprendizaje permanente surgió hacia los años sesenta en el ámbito de los especialistas en educación de adultos, y vinculado directamente con la realidad social y económica.

Por otra parte, como consecuencia de la evolución de las nuevas tecnologías, son necesarios algunos cambios en el perfil docente, requiriendo un profesorado reflexivo y crítico (Morant & Porta, 2010).

1.5.1. Diferencias de la titulación del profesorado

Se aprecian grandes divergencias en cuanto a la cualificación docente del profesorado encargado de impartir clases en las escuelas de música de las diferentes Comunidades Autónomas de España. El Título Profesional de la nueva ordenación LOGSE y LOE, es válido para impartir docencia en todas las escuelas de música de todo el territorio nacional, excepto en Cataluña, Canarias y el País Vasco.

Por su parte, Cataluña y Canarias exigen que el profesorado esté en posesión del Grado Superior de Música. No obstante, en el caso de Canarias podrán ser habilitados como docentes para impartir los niveles iniciales y elementales los que estén en posesión del Título de Profesor del plan de 1966.

En el País Vasco se hace una clara diferenciación entre cuatro diferentes niveles (nivel 1 o de contacto –de 4 a 7 años-; nivel 2 o de iniciación; nivel 3 o de afianzamiento; y nivel 4 o de actividad preferente). Para impartir docencia en los niveles 2 y 3 será necesario estar en posesión del Título de Profesor del plan de 1966 o del Título Superior establecido en la

LOGSE. A su vez, para poder impartir clases en el nivel 1, además de las citadas titulaciones, el profesorado deberá estar en posesión de cursos o cursillos de Pedagogía especializada. Por último, para impartir docencia en el nivel 4 será necesaria la titulación superior de los diferentes planes.

1.6. Padres/Madres

La importancia del papel de los padres/madres en los resultados del estudio de un instrumento musical, y de la interacción padres/madres – profesor/a - estudiante, han sido objeto de estudio en los últimos años.

Macmillan (2004) llega a las mismas conclusiones sobre la importancia de la participación de los padres/madres, y añade que algunos profesores/as favorecen la participación de los padres/madres mientras que otros no lo hacen. En particular, los docentes que tienen estudios de pedagogía, que han seguido cursos especiales o que tienen mucha experiencia, tienden a propiciar la participación de los padres/madres.

Además, McPherson (2009) destaca la necesidad de cubrir adecuadamente las necesidades psicológicas de los niños/as, como un aspecto clave para su desarrollo y éxito en los estudios de instrumento. Estas necesidades son, por un lado, la competencia, porque en la medida en que los niños/as se perciben a sí mismos competentes serán capaces de utilizar sus habilidades y estrategias para enfrentarse a las dificultades. Y, por el otro lado, la autonomía, ya que los niños/as tienen la necesidad básica de sentirse autónomos y de tomar sus propias decisiones. Los padres/madres que apoyan esta autonomía, es más probable que tengan hijos con menos dificultades de aprendizaje y mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje; También es necesaria la interdependencia, debido a que los niños/as necesitan sentirse conectados con sus padres/madres fuertemente. Es más probable que los altos niveles de motivación intrínseca se den cuando los padres/madres y profesorado apoyan con calor y afecto en entornos no amenazantes; y, por último, la determinación logra que el éxito y el disfrute sean resultados del aprendizaje. Se produce cuando los niños/as sienten que la actividad en la que están tiene valor y que está relacionada con sus propios objetivos. Un propósito previene el aburrimiento y aumenta las oportunidades de experimentar éxito.

Hay evidencias del impacto positivo que tiene el compromiso de los padres/madres en el resultado de sus hijos en los estudios de música. La confianza y la capacidad de los jóvenes estudiantes está soportada por el cariño y el compromiso de sus progenitores con sus estudios. Como dice Margiotta (2011), este apoyo no es una tarea fácil para los padres/madres,

considerando que ellos necesitan tratar de entender un lenguaje con el que no están familiarizados, participar activamente con el profesorado, tener tiempo para acompañar a sus hijos/as, permitirles tener varias oportunidades musicales, proporcionarles un entorno apropiado, y animarlos e inspirarlos positivamente. Por lo tanto, el estudio del instrumento, como vemos, no queda reducido sólo a las horas de clase. La práctica en casa y, sobre todo, el papel de los padres/madres es fundamental para avanzar y mejorar en la práctica instrumental. Estas tareas, aunque les resultarán más fáciles a quienes tengan alguna formación musical, pueden ser realizadas también por padres/madres que no la tengan. El compromiso de los progenitores es más importante que su formación musical.

El estudio de la música supone un esfuerzo muy grande tanto para los niños/as como para los padres/madres que los llevan a las clases, a los ensayos, a las audiciones... y en casa, también es necesaria su implicación para que su hijo ensaye y aproveche al máximo el tiempo de estudio con el instrumento. En definitiva, la implicación de los padres/madres es necesaria para que el niño practique el instrumento en casa. Es importante que los niños/as estudien prácticamente todos los días su instrumento, llegando a convertir esta actividad en un hábito.

Normalmente, las clases de instrumento suelen ser una vez por semana, y el modo de estudio de los alumnos/as presenta grandes deficiencias. Supongamos un caso bastante frecuente: un estudiante está ensayando una obra y la repite varias veces completa en la fase de estudio, sin caer en la cuenta de que constantemente repite los mismos errores que no serán corregidos por su profesor hasta la próxima clase. Un padre, aunque carezca de preparación musical puede darse cuenta, como oyente, del error que comete su hijo, especialmente si ha tenido oportunidad de asistir a alguna de sus clases con el docente. Además, le podrá recordar que su profesor, posiblemente, le habrá indicado que en lugar de tocar la obra completa, es mejor insistir en aquellos pasajes que tienen mayor dificultad para él.

Aunque es muy importante dedicar tiempo de ensayo al instrumento, cada vez más según se vaya progresando, es todavía más importante hacer que esas horas o minutos que nuestro hijo dedica a estudiar sean lo más eficaces posible al estudiar con un objetivo claro y no para sumar minutos a nuestra competición particular.

Creech & Hallam (2003), después de un profundo estudio de la literatura sobre la importancia del papel de los padres/madres en la relación padres/madres-profesorado-alumnado, destacan la importancia de la edad de los niños/as: no es lo mismo hablar de niños/as que de adolescentes o de estudiantes de conservatorios superiores.

Uno de los estudios realizado por Margiotta (2011), consistió en la observación de 34 padres/madres y 34 estudiantes de piano, con el objetivo de analizar su impacto en los resultados. La involucración de los padres/madres queda determinada analizando una serie de comportamientos entre los que destacan la asistencia a las clases de sus hijos, la supervisión de su estudio, el disfrute de la asistencia a clases y de la supervisión del estudio, el suministro de retroalimentación al profesorado en las clases, la grabación de clases y estudio, y el compromiso emocional y el nivel de interés durante las clases.

El factor más significativo en los resultados fue el nivel de automotivación y determinación de los jóvenes estudiantes. Otros factores importantes fueron la habilidad natural del niño, la dedicación del niño, y el apoyo y cariño de sus padres/madres. Este apoyo de sus padres/madres fue importante para ayudarle a superar los obstáculos y a alcanzar los objetivos en estas primeras etapas del aprendizaje.

Margiotta (2011) expone otras conclusiones:

- La mayoría de los padres/madres se sintieron satisfechos de ayudar a sus hijos en su desarrollo musical, teniendo una participación activa durante su práctica en casa, independientemente de la edad o nivel del niño. La mayoría de los participantes fueron madres. La preparación musical de los padres/madres no tuvo un gran impacto en los resultados, aunque evidentemente hubo diferencias en la calidad del apoyo.
- La mayoría de los niños/as estuvieron satisfechos con el apoyo de sus padres/madres, aunque este apoyo no parece haber influido en el nivel de interés y disfrute de los niños/as durante las clases o su práctica. El logro de los estudiantes estuvo moderadamente influido por sus habilidades naturales, pero muy fuertemente influido por su esfuerzo.
- La asistencia de los padres/madres a las lecciones constituye un aspecto crucial en el progreso de sus hijos/as. Los mejores resultados parecen haber sido alcanzados cuando los padres/madres supervisan el estudio de sus hijos y asisten a sus clases; esto permite a los padres/madres acceder a información vital sobre el proceso de aprendizaje que puede ser malinterpretada si los padres/madres siguen solamente los comentarios del profesorado. Debe ser tenido en consideración el proporcionar a los padres/madres grabaciones de las clases, en el caso de que no puedan asistir a ellas.

Para que el aprendizaje de un instrumento musical se produzca de manera satisfactoria son fundamentales tanto las estrategias pedagógicas como la complicidad de los padres/madres (De Alba, 2015).

1.7. El alumnado

Las escuelas de música, como centros de educación no formal, con un importante papel cultural, social y educativo, están abiertos a todo tipo de estudiantes, de diversas edades, capacidades e intereses, a todos los diferentes perfiles de alumnado (Berbel, 2014).

Además, la función principal de las escuelas de música es formar a músicos aficionados y, al mismo tiempo, preparar al alumnado que esté interesado para acceder a estudios profesionales de música (Llorente, 2006). Según afirman Díaz & Llorente (2007), las escuelas de música forman parte de la oferta cultural, y potencian que las personas estén más formadas musicalmente. Algunos lo harán formándose como músicos amateurs, otros accediendo a estudios profesionales de música, y otros acudiendo a conciertos y disfrutando de la música desde el conocimiento práctico.

Sin embargo, la realidad actual de las escuelas de música es que sólo una minoría de los niños/as que comienza con el aprendizaje de un instrumento musical continúa sus estudios para convertirse en músico profesional (Davidson et al., 1997). Esto es debido a que la gran mayoría del alumnado de las escuelas de música considera los estudios musicales como un *hobby*, asemejando éstos a la participación en un deporte de equipo (McPherson, 2000).

Como ya se ha comentado, las escuelas de música son instituciones donde la enseñanza musical se ofrece sin limitaciones por razón de la edad (Frommelt et al., 1995). Estos centros facilitan el acceso a la educación musical a personas adultas, adaptándose a las demandas de estas personas, tanto en el tipo de metodologías empleadas como en el de adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades.

Los motivos por los cuales las personas adultas acceden a las enseñanzas musicales pueden ser diversos. Muñoz (2013) señala, entre otras, las siguientes: experimentar nuevas experiencias y sensaciones personales a través de la música, conseguir una satisfacción personal y autoestima, ampliar las relaciones sociales y el deseo de participar en una actividad musical. No obstante, las personas mayores también pueden acercarse a la educación musical buscando otros propósitos diferentes, tales como pretender conseguir un bienestar personal o con ámbitos más relacionados con la salud (Villodre, 2013).

1.7.1. Elección del instrumento

La práctica musical, tanto vocal como instrumental, es el eje vertebrador de la formación musical que se oferta en las escuelas de música (Gómez, 2002). Normalmente el alumnado elige el instrumento entre los 7 y los 9 años de edad.

Una forma empleada habitualmente en las escuelas de música para dar a conocer su oferta de instrumentos musicales es la ronda de instrumentos. A tenor de diferentes estudios (Byo, 1991; Albaina, Terceño & Sarralde, 2000) esta sesión de presentación de los diferentes instrumentos musicales consigue dos funciones: por una parte, es una forma de ampliar los gustos de los principiantes y, por otra parte, fomenta una actitud más abierta hacia los instrumentos musicales que son menos conocidos por la mayoría, como son el fagot, el contrabajo, la viola, el arpa y la trompa.

En cuanto a la elección del instrumento musical, y a pesar de que la mayor parte de los estudios aconseja que sea el propio principiante el que la realice (Baron, 2004; Beauvillard, 2006; Ben-Tovim & Boyd, 1985; Crozier, 2008; Stein, 2006), la realidad es que la mayoría de las investigaciones (Baybley, 2000; Chang, 2007; Fortney, Boyle & De Carbo, 1993; Graham, 2005; Hudson, 2004; Payne, 2009) afirman que no se puede identificar un único factor como determinante o clave en la elección instrumental, sino que es la suma de muchos de ellos, entre los que se encuentran la influencia de familiares y amigos, la personalidad del estudiante, el gusto por el timbre específico del instrumento, la accesibilidad económica del mismo, los estereotipos de género que se asocian a cada instrumento, la forma, tamaño y color del instrumento, la decisión del director de la banda en cuanto al equilibrio instrumental, y la tradición cultural del entorno. Oya y Herrera (2013) realizan una revisión de la literatura científica sobre las principales influencias o motivos por los que los estudiantes eligen un instrumento musical determinado.

O'Neill (2001) afirma que hay una disparidad entre los instrumentos musicales que muchos jóvenes quieren aprender, y los que realmente pueden elegir y, en consecuencia, aprender. En su estudio se demuestra que muchos niños/as que comenzaron lecciones instrumentales no continuaron durante el curso siguiente: menos del 35% de los niños/as que tocaban instrumentos musicales durante el primer año seguían tocando al final del año siguiente. Según los niños/as, los principales motivos para renunciar eran que se les hacía aburrido y sus gustos se cambiaron a otras actividades.

La correcta elección de un instrumento musical por parte de un principiante se convierte en un hecho fundamental. Según Beauvillard (2006), una buena o mala elección instrumental se convertirá en un éxito o en un fracaso musical, marcando tanto su trayectoria inmediata como a largo plazo.

Los motivos de la elección instrumental han tenido especial interés para los investigadores, realizándose un gran número de estudios relacionados con el análisis de los factores que influyen en la elección del instrumento por parte del alumnado. Según Chang (2007), estos motivos pueden ser de carácter psicológico o sociológico.

Por su parte, Eros (2008) afirma que la elección del instrumento es uno de los factores más importantes para determinar el curso de la educación de un estudiante de música. La selección del mismo puede ser un largo proceso que se logra a través de una variedad de factores. Los estereotipos de instrumentos por género, por desgracia, pueden ser uno de estos factores. La asociación del género con instrumentos particulares puede afectar significativamente a un estudiante en su elección, lo que desemboca en numerosas consecuencias negativas como, por ejemplo, menos opciones de elegir instrumento.

La decisión correcta a la hora de elegir un instrumento musical es tan importante que estudios realizados en un centro de investigación musical en el norte de Inglaterra han demostrado que la elección equivocada del instrumento es el factor más común en el fracaso musical (Ben-Tovim & Boyd, 1985). Esto supone que es más importante la buena elección instrumental, antes que el potencial musical que tenga un estudiante. Cuando un alumno elige un instrumento inadecuado deberá superar una serie de impedimentos bien físicos, mentales o emocionales, que si se suman o combinan, pueden llevar al fracaso en el aprendizaje musical.

Por el contrario, varias investigaciones (Cannava, 1990, 1994; Cutietta & McAllister, 1997) afirman que cuando el estudiante está satisfecho con el instrumento musical que ha elegido, esto afecta positivamente en su motivación en el estudio, el incremento en la permanencia en los programas musicales, y el aumento de los logros académicos del alumnado.

A su vez, hay investigaciones que afirman la importancia de la adecuación del instrumento musical con los rasgos de la personalidad del alumno. Kemp (1981) señala que un estudiante tendrá más éxito si hay una relación directa del instrumento con los rasgos de su personalidad, de tal forma que el instrumentista pueda desarrollarse musical y artísticamente.

Así mismo, según constatan diferentes investigaciones (Ben-Tovim & Boyd, 1985; Solomon, 1983), una mala elección instrumental supondrá no sólo que el alumno esté desmotivado y que no quiera practicar el instrumento, sino que además convertirá su abandono instrumental en un fracaso musical, tanto del sistema como de los motivos que le llevaron a elegir dicho instrumento.

Uno de los estudios más amplios llevados a cabo sobre la relación de la mala elección instrumental con el fracaso y abandono de los estudios musicales ha sido realizado por Escandell, Valencia & Ventura (2003). Se trata de una investigación sobre el alumnado del Conservatorio de Música de Las Palmas de Gran Canaria durante el curso escolar 2001-2002. Los resultados obtenidos afirman que las causas más frecuentes del abandono de los estudios musicales fueron las siguientes: no poder elegir el instrumento musical que querían, tener que superar una prueba de acceso en el 4º curso de Grado Elemental, y una excesiva carga lectiva al simultanear los estudios de la enseñanza obligatoria con los estudios musicales. El 63% del alumnado abandonó sus estudios porque no pudo elegir el instrumento que realmente quería, frente a un 37% de los estudiantes que sí tuvieron esta oportunidad.

En consecuencia, el proceso de elección del instrumento musical es determinante para el inicio y futuro del aprendizaje musical, y podrá determinar el éxito o fracaso del estudiante.

1.7.1.1. **Diferencias por género**

Los estereotipos de género están asociados con la elección del instrumento musical de los niños/as. Algunos estudios han sugerido que estos estereotipos de género pueden ser una tendencia hacia el cambio; otros, sin embargo, han indicado que los estereotipos de género son de larga tradición.

El propósito del estudio de Fortney & Boyle (1993) fue investigar las opciones de instrumento de estudiantes de la banda de la escuela. Se desarrolló un cuestionario para reunir información relativa a la experiencia de música instrumental de los estudiantes, la participación familiar en la música instrumental, y fueron registrados los motivos de elección y no elección de instrumento. La muestra ($N = 990$) consistió en estudiantes de sexto, séptimo, octavo y noveno grado de 13 escuelas públicas de educación secundaria en el Condado de Dale (Florida). Los resultados revelaron asociaciones de género en la elección del instrumento musical, y los estudiantes indicaron que en sus opciones de instrumento fueron más influenciados por el sonido del instrumento. Aunque los estudiantes no lo indicaron

directamente, la asociación del género con algunos instrumentos musicales parece reemplazar poderosas razones para su selección.

Un estudio realizado por O'Neil y Boulton (1996) analizó las preferencias de los niños/as para aprender a tocar instrumentos musicales. Durante las entrevistas individuales, 153 niños/as de 9 a 11 años de edad de educación primaria de Inglaterra manifestaron sus preferencias por aprender a tocar instrumentos musicales. Se encontró que las niñas mostraron una preferencia significativamente mayor para piano, flauta y violín, mientras que los niños expresaron su preferencia por la guitarra, la batería y la trompeta.

Sin embargo, Harrison (2007), en un estudio con estudiantes de música de pregrado (N=71) y estudiantes no de música de una Universidad en Queensland, Australia (N=27), afirma que mientras que las niñas han hecho algunos cambios significativos en sus elecciones musicales, los varones mantienen las mismas preferencias para los instrumentos como lo hicieron hace 100 años, evitando las actividades como cantar o tocar la flauta.

Por su parte, Abeles (2009) realiza una comparación de los instrumentos tocados por los niños y las niñas a través de tres estudios realizados en 1978, 1993 y 2007 en 180 colegios de educación primaria, mostrando que hay poca diferencia en la distribución de sexos por instrumento. Las chicas principalmente tocaban la flauta, el violín y el clarinete, y la mayoría de los chicos tocaban la percusión, la trompeta y el trombón.

Otro de los estudios se centró en la asociación entre género e instrumentos musicales en los niños/as pequeños, y exploró la interacción entre género, instrumento y estilo musical. La investigación se llevó a cabo con 65 participantes de educación primaria de edades comprendidas entre los tres y cuatro años. Cada participante tomó parte en un juego musical en el que coincidían 14 extractos musicales con fotografías de los individuos que podrían tocar los instrumentos musicales representados en cada fragmento. Los resultados sugirieron que los estereotipos de género prominente para algunos instrumentos parecen existir en niños/as muy pequeños, mientras que en otros instrumentos las asociaciones de género parecen también estar relacionadas con el estilo musical en que se representan y, posiblemente, el contexto de actuación en el que son experimentados (Marshall & Shibazaki, 2012).

Finalmente, un reciente estudio realizado por Wrape, Dittloff & Callahan (2016) sobre los estudiantes de banda de una escuela secundaria (N = 99) examinó los estereotipos de género en relación a los instrumentos, utilizando métodos mejorados de medición, y encontró

pruebas de que estos estereotipos permanecen atrincherados, y plantean un problema que persiste. No obstante, señala que los miembros más jóvenes y sin experiencia de la banda pueden estar más abiertos a contrarrestar los estereotipos.

1.7.2. Motivación

La motivación ha sido objeto de numerosos estudios y teorías desde la segunda mitad del siglo pasado. Se entiende por motivación aquello que nos impulsa hacia una acción, y es lo opuesto a la frustración. Su investigación implica conocer las razones de por qué las personas hacen lo que hacen.

Por una parte, la cuestión de quién decide el instrumento musical que va a aprender un niño/a puede ser crucial para los niveles de motivación. Hay una creencia ampliamente sostenida de que muchos niños/as son hasta cierto punto 'forzados' a aprender un instrumento (Harris & Crozier, 2000). En un estudio realizado por O'Neill (2001) con más de 1000 estudiantes en nueve escuelas de primaria inglesas, éstos enfatizaron la importancia que los jóvenes dan al hecho de elegir tanto su propio instrumento musical, como su música y sus actividades musicales.

Por otra parte, Gembris y Davidson (2002) afirman que los profesores/as no sólo transmiten habilidades musicales, sino que ellos también influyen en los gustos y valores musicales, y son modelos a seguir. A su vez, tienen una gran influencia sobre la motivación del alumnado, tanto positiva como negativamente. También la manera como sea enseñado un alumno/a puede tener un efecto positivo o negativo sobre la motivación (Green, 2002b).

El ochenta por ciento de los estudiantes realizan actividades fuera de la escuela de música para "convertirse en mejores músicos" (Mills, Burt & Moore, 2005). Efectivamente, además de la necesidad de la práctica instrumental y de la asistencia a las clases, los estudiantes suelen formar parte de agrupaciones fuera de la Escuela de Música, como forma de ampliar su formación musical, y como punto de motivación para continuar sus estudios musicales.

Por otro lado, hay muchos estudios que afirman que los estudiantes informales están altamente motivados. Haddon (2006) entrevistó a una amplia gama de músicos informales, y descubrió que para ellos la música se convierte en una pasión, incluso en una obsesión.

En un estudio de Díaz (2010), se aprecia un mayor impacto en la motivación de las variables asociadas con la motivación intrínseca, o la orientación a la tarea/aprendizaje que el que aportan las variables asociadas con la motivación extrínseca o con el ego.

Por su parte, Deci y Ryan (2010) recuerdan que a los niños/as pequeños les encanta jugar y aprender, son activos, curiosos y ansiosos por participar, y cuando lo hacen, aprenden. Cuando juegan y aprenden están intrínsecamente motivados.

También Renwick y Reeve (2002) enfatizan la importancia de la teoría de la autodeterminación para explicar el compromiso, y la motivación frente a la desafección y el abandono. Un contexto social -ya sea el aula o la relación con el profesor/a-, puede revitalizar y dar a los estudiantes recursos motivacionales internos para producir un compromiso entusiasta, o puede frustrar al alumnado, dando por resultado la alienación y la desafección.

Por su parte, Deci (2010) destaca la importancia de las condiciones sociales en que se desarrollan y su impacto en el resultado, estudiando los factores que mejoran la motivación intrínseca frente a los que los socavan. Los seres humanos pueden ser proactivos y comprometidos o, alternativamente, pasivos y alienados, necesitan competencia, autonomía y relación, y cuando se satisfacen mejora la automotivación y la salud mental, mientras que su frustración conduce a la disminución de la motivación y del bienestar.

McPherson & O'Neill (2010) han realizado un amplio estudio con alumnado de 9 a 21 años de educación primaria y secundaria de ocho países (Brasil, China, Finlandia, Hong Kong, Israel, Corea, Méjico y Estados Unidos) para conocer su opinión sobre creencias, valores y dificultad de la tarea de la música en comparación con otras asignaturas, a lo largo de tres cursos, incluyendo la transición de primaria a secundaria. La música resultó ser el tema menos valorado en comparación con otras asignaturas, con la excepción de arte, y situaron su opinión sobre la competencia musical por debajo de la lengua materna y por encima de las matemáticas y el arte. A lo largo del tiempo, los estudiantes disminuyeron su valoración de competencia y valores de la música en todos los países, excepto Brasil. Los hallazgos sugieren que acciones orientadas a aumentar el valor que los estudiantes otorgan a la música, pueden alentar a más estudiantes a convertirse en estudiantes de música.

Por otra parte, Hewitt y Allan (2012) nos hablan de que, si bien la decisión de participar en música por primera vez está muy influida por las opiniones de padres/madres y compañeros, la decisión de continuar está basada en las experiencias previas positivas, que

tienen presente el disfrute en actuaciones públicas, la sensación de satisfacción musical por participar, y las oportunidades de conocer a gente nueva y pasar tiempo con otros músicos.

Miksza (2015) confirma la investigación de Zimmerman (1990), y enfatiza la importancia de la autorregulación en el proceso de formación, después de estudiar dos estrategias: la formación siguiendo las estrategias de práctica (reducción, repetición, todo-parte-todo, encadenamiento) o la formación siguiendo los principios de la autorregulación (concentración, selección de la meta, planificación, autoevaluación, descanso/ actividad reflexiva).

En esta línea, la teoría de autodeterminación tiene dos componentes claves: la tendencia al crecimiento personal apoyada en las necesidades básicas de competencia, relación y autonomía; y, en segundo lugar, el constatar que el comportamiento es más agradable, y contribuye más al bienestar, cuando la motivación es internalizada y más alineada con el ser (Evans, 2015).

Resulta particularmente interesante el estudio de estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental realizado por Tripiana (2016). Cuando analiza las estrategias clave a usar en el comienzo de las actividades de aprendizaje musical, señala la importancia de lograr crear un estado positivo para el aprendizaje instrumental, de tal forma que el estudiante asocie tocar el instrumento con sentimientos placenteros. También está la necesidad de las expectativas positivas del docente, porque el rendimiento del estudiante viene a reflejar esas expectativas: el hecho de fomentar la curiosidad del estudiante, usando la novedad y avanzando información ayuda en la motivación, y la importancia de hacer explícita la relevancia de los contenidos a estudiar, puesto que dependiendo de las razones que demos el estudiante variará su implicación.

Los modelos recientes de motivación musical han reconocido las complejas interacciones que ocurren entre el medio ambiente (cultural, institucional, familiar, educativo) y los factores internos (cognición y afecto) a la hora de aumentar o reducir la motivación (Hallam et al., 2016).

Al analizar posibles diferencias de género en la motivación para ensayar y en el tiempo de práctica semanal, Hallam et al. (2016) no encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Aprender a tocar un instrumento es apetecible y permite el desarrollo de la creatividad y la autoafirmación del yo, pero requiere un gran esfuerzo y dedicación, porque el desarrollo

de habilidades y competencias es muy lento. Los niños/as se dan cuenta pronto de esto, contrastando con las expectativas que ellos y sus padres/madres tenían al inicio (Evans, 2016). Por ello es fundamental desarrollar y mantener la motivación en el aprendizaje instrumental.

1.7.3. Preferencias musicales

Los estudiantes se encuentran inmersos en un entorno sociocultural repleto de manifestaciones musicales en los diferentes contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela, amigos, medios de comunicación, etc.) y sus preferencias musicales han sido objeto de interés y análisis.

En un estudio realizado por De Vries (2010), se examinan las preferencias musicales de los niños/as de 6º grado de una escuela primaria de Australia, con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, y la forma en que estos niños/as se involucran con la música. Los datos fueron recogidos en tres fases, mediante un cuestionario escrito, administrado a los 86 estudiantes, entrevistas grupales con 12 de estos niños/as, y la observación de la participación de los estudiantes en la escuela, tanto en clase como fuera de clase, durante un período de cinco semanas. Los resultados revelaron que los estudiantes prefieren la música popular contemporánea a otros estilos de la música; las nuevas tecnologías, así como los reproductores de música digitales juegan un papel importante en su compromiso con la música; la música desempeña múltiples roles en la vida de los estudiantes, que son conscientes de las diversas formas en las que la música está presente en el mundo, tanto dentro como fuera de la escuela; la escuela puede potenciar el compromiso con la música electrónica (De Vries, 2010).

Herrera, Cremades & Lorenzo (2010) analizaron, la influencia que ejercen la educación formal e informal en las preferencias musicales de los estudiantes en una muestra formada por 667 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria. Los principales resultados pusieron de manifiesto que los estilos musicales más escuchados son el Pop, el Reggaeton, el Hip-Hop y el Rap. Además, mientras que la educación informal influye directamente en los estilos musicales más consumidos por los adolescentes, la educación formal lo hace en los estilos musicales menos consumidos.

Otro estudio (Mick, 2012) analizó las preferencias sobre diferentes estilos de música de estudiantes de primaria y secundaria de la especialidad de cuerda (N = 241). Los estilos seleccionados para el estudio fueron heterogéneos, incluyendo folk americano, música celta,

música jazz, bluegrass y mariachi. Los participantes escucharon 10 ejemplos musicales, dos de cada estilo, y dieron una calificación de preferencia para cada ejemplo. Los resultados indicaron que el género celta era el más preferido, seguido del jazz, folk americano, mariachi, y bluegrass. Los ejemplos de música celta y jazz recibieron, de forma significativa, calificaciones más altas que los demás. Los resultados también indicaron diferencias significativas entre las clasificaciones de preferencia de los participantes que estaban familiarizados con al menos uno de los ejemplos de cada estilo, y preferencias de las calificaciones de los participantes que no estaban familiarizados con cualquiera de los ejemplos. No se encontraron diferencias significativas en los índices de preferencias basadas en el nivel académico de los participantes, el instrumento principal o el género de los participantes.

Capítulo 2. La educación musical especializada en el contexto Europeo

2.1. Contextos educativos formales, no formales e informales

Coombs y Ahmed (1974) hicieron una distinción de tres modos de educación, formal, no formal e informal, reconociendo que pueden existir tanto superposiciones como relaciones entre ellos. Su planteamiento se basa en un concepto funcional de la educación, partiendo de las necesidades de los estudiantes para plantearse cuáles son los medios educativos idóneos para cumplir y responder a estas necesidades. Consideran la educación formal como un sistema educativo altamente institucionalizado y graduado cronológicamente mediante una estructura jerárquica, comprendiendo desde la escuela primaria hasta la Universidad. Por su parte, la educación no formal se realiza fuera del marco del sistema oficial, y comprende cualquier actividad organizada con fines educativos, adaptándose a la diversidad de alumnado que quiera optar a ella. Y, finalmente, la educación informal es un proceso educativo que se produce a lo largo de toda la vida, mediante el cual las personas adquieren y van acumulando conocimientos, habilidades y actitudes a través de las experiencias diarias en su entorno.

Se presentan también diferencias entre la educación formal y no formal en cuanto a los objetivos y contenidos educativos. Por un lado, el aprendizaje formal tiene un currículo claro y altamente estructurado, un plan de instrucción, un proceso de aprendizaje secuencial, un plan de evaluación claro y una persona a cargo. Por otro lado, la educación no formal, a diferencia de la educación formal, se centra en conocimientos más específicos y prácticos que permiten una dedicación a tiempo parcial y cuya duración normalmente es más breve. A su vez, es una educación más flexible que permite adaptarse y dar respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje de los diversos tipos de estudiantes. El aprendizaje no formal supone, sin duda, un importante complemento a la educación formal, y se refiere a diversas actividades que están encaminadas tanto al enriquecimiento cultural y a la realización personal del individuo, como al desarrollo global de la sociedad.

Por su parte, La Bella (1982) también considera el sistema educativo como tripartito, con una educación formal, no formal e informal. Mientras que la educación formal tiene carácter institucional en un sistema estructurado y cronológicamente graduado, la educación informal es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida en el que la persona va acumulando, como consecuencia de la exposición al entorno, conocimientos, actitudes y competencias. Por su parte, la educación no formal supone una actividad educativa

organizada y sistemática que puede tener lugar en las escuelas, en forma de actividades extra-curriculares. En contraste con las opiniones de Coombs y Ahmed, La Bella afirma que el modo no formal de aprendizaje puede tener lugar en contextos educativos formales, no formales e informales. En cuanto a la naturaleza autónoma del aprendizaje no formal, confirma la opinión de otros estudiosos al afirmar que no es de carácter obligatorio; sin embargo, el docente y el estudiante tienen la intención de trabajar hacia un objetivo previamente planificado. Estos tres sistemas educativos coexisten de manera simultánea, unas veces de forma armónica, y otras en conflicto.

Según Trilla (1993), la educación informal supone un proceso que genera un aprendizaje educativo, diferenciándose de la educación formal y la no formal en que dicho aprendizaje no había estado expresamente configurado para tal fin, sino que se produce de manera natural y no intencionada.

Vázquez (1998) distingue la educación formal, no formal e informal mediante los criterios de universalidad, instituciones, estructuración y duración de la educación. En la educación formal los agentes son siempre instituciones escolares, que son las únicas que tienen la capacidad de reconocer oficial y legalmente los estudios propios. En cuanto a la universalidad, afirma que la educación formal sólo es universal en los niveles que comprenden la escolaridad obligatoria. Por el contrario, la educación informal afecta a todas las personas, acumulando y adquiriendo aprendizajes a lo largo de toda la vida. Por su parte, la educación no formal, aunque puede comprender a todas las personas, dirige sus acciones educativas a un grupo determinado con unas características comunes. En relación a la duración, expone que mientras que la educación informal se extiende a lo largo de toda la vida, la educación formal y la no formal tienen una extensión limitada. Finalmente, respecto a la estructuración distingue que tanto la educación formal como la no formal poseen una estructuración en un alto nivel y, sin embargo, la educación informal carece de ella.

El aprendizaje no formal consiste en unas actividades que se realizan fuera del entorno del aprendizaje formal, y se caracterizan por realizarse de forma voluntaria en oposición a la participación obligatoria (Reddy, 2003).

A su vez, el término aprendizaje no formal, en lugar de la denominación educación no formal, se utiliza a menudo bajo la influencia del discurso de la formación permanente (Roger, 2004). Es una educación institucionalizada, organizada e intencionada, representando una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas, formando parte del

proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, y está abierta a todos los grupos de edad, garantizando el derecho a la educación para todos. En contraposición a la educación formal, puede conducir a certificaciones, pero éstas no están reconocidas por las autoridades educativas competentes.

En definitiva, son aprendizajes realizados al margen del sistema escolar, y proporcionan una educación necesaria para convivir en el marco de la comunidad (Ortega, 2005). Este tipo de educación puede estar organizada tanto por instituciones públicas como privadas, y por instituciones locales o internacionales.

Folkestad (2006) propone hablar de aprendizajes informales en lugar de educación o enseñanza informal, porque toda actividad educativa supone una planificación y una intencionalidad.

Los tres modos de aprendizajes son consolidados al aparecer en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-ISCED), concretamente en el informe CINE 1997 (Unesco, 2006) donde se define la educación formal como:

Educación impartida en el sistema de escuelas, facultades, universidades y demás instituciones de educación formal que constituyen una “escalera” de educación de tiempo completo para niños y jóvenes, que suele comenzar entre los cinco y siete años y continuar hasta los 20 ó 25 años” (p.47). Por su parte, la educación no formal es “toda actividad educativa organizada y sostenida que no corresponda exactamente a la definición anterior. Por lo tanto, la educación no formal se puede impartir dentro o fuera de un establecimiento docente y está destinada a personas de cualquier edad. (p. 47)

Y, finalmente, la educación informal aparece directamente con la denominación de *aprendizaje informal*, pudiendo producirse de una forma intencional o deliberada o, por el contrario, como un aprendizaje aleatorio o imprevisto.

La educación formal es la educación tradicional en la escuela, contando con los elementos educacionales propios (aula, profesor/a, currículo, mandato legal sobre la responsabilidad de formar parte de ella) y unos objetivos estandarizados que tienen que alcanzar sus estudiantes para conseguir su certificación oficial (Romi y Schimida, 2009). Más concretamente, la Unesco, en el año 2013, definió la educación formal como una educación institucionalizada e intencionada que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal de un país, pudiendo estar organizada tanto por entidades públicas como por organismos privados acreditados (Unesco, 2013). Por lo tanto, los programas de educación formal deben

estar reconocidos por las autoridades educativas competentes aportando las certificaciones reconocidas, desde diplomas de primaria hasta los títulos universitarios (Colom, 2005).

El sistema de educación no puede responder por sí solo a los retos de la sociedad moderna. Éstos incluyen cambios culturales, sociales, económicos y políticos, y estas ideas están conectadas a la globalización, gobierno descentralizado y un crecimiento de la democratización (Higgins, 2016). En definitiva, la educación no formal puede entenderse como una alternativa nacida de las insuficiencias de los sistemas educativos formales.

2.1.1. Contextos educativos musicales formales, no formales e informales

En el ámbito de la educación musical, la educación formal es la que se realiza en los conservatorios o centros de enseñanza reglada, en los que el alumnado adquiere una titulación relativa a su formación, y le capacita para la actividad profesional; la educación no formal se lleva a cabo en las escuelas de música, una formación no reglada, pero sí estructurada y reglamentada; la educación informal es la que las personas adquieren de manera autodidacta o por su cuenta, y no queda registrada a nivel académico de ninguna manera.

Si bien es cierto que la mayor parte de la investigación en educación musical se centra en la observación de los contextos educativos musicales formales, donde la enseñanza musical está basada en la notación y en una enseñanza metódica y secuenciada (Bautista, 2009; Casas, 2005; Casas & Pozo, 2005, Casas & Pozo, 2008; Gruson, 1988; Hallam, 2007; Hultberg, 2002; McPherson, 2005; Torrado,; Woody, 1999), en los últimos quince años se ha producido un creciente interés en los contextos educativos musicales no formales e informales, tanto dentro de los contextos institucionales (Dunbar-Hall & Wemyss, 2000; Robinson, 2010; Wang & Humphreys, 2009), como fuera de los ámbitos institucionales (Folkestad, 1998; Green, 2002a, 2008; Shah, 2006).

En el campo de la educación musical, Morgan (2000) define el concepto de aprendizaje no formal como un tipo de aprendizaje que tiene lugar fuera de las instituciones de aprendizaje tradicionales. Incluso, matiza diciendo que se podría argumentar que “todo” el aprendizaje que tiene lugar fuera de las instituciones es, en realidad, de carácter no formal puesto que no está limitado por reglas o convenciones.

Por su parte, Green (2002a) presenta las principales diferencias entre el contexto formal e informal de la música. La música clásica representa el contexto formal de la música. Los músicos de tradición clásica priorizan la notación frente a los músicos no-clásicos. A su vez, para ellos es decisiva la práctica regular y constante, mientras que en el aprendizaje

informal las sesiones son mucho más esporádicas e intensas, y utilizan como herramientas cotidianas grabaciones, mp3, mp4, etc.

Tabla 2.1. Green (2002a). Principales diferencias entre el contexto formal e informal de la música

	Formal	Informal
Fuentes de aprendizaje	Desde la partitura.	Observación, copia, e imitación, como por “ósmosis”.
Música en el día a día	La música que escuchan en su día a día difiere con la que tocan.	La música que escuchan en su día a día coincide con la que tocan.
Objetivos	Buscan la excelencia técnica y musical. Priorizan tomar clases y el trabajo en solitario.	Prefieren hacer música sólo por diversión y escuchar música de su propio estilo.
Música en colectividad	Carencia de hacer música en comunidad, por amistad con iguales.	Proceso espontáneo en el que cualquiera del grupo puede participar. Papel de la familia.
Audición	Parámetros moleculares e independientes. Preponderancia de la altura tonal.	Desarrollo del oído global. Todos los parámetros integrados. Escucha de música en vivo.
Evaluación	Evaluación constante de la propia música y la de otros.	Menos evaluación
Tipo de práctica	Uso práctico de los conocimientos teóricos.	Experimentación
	Progresión. Concepto de “error” a evitar.	Prueba, ensayo-error. Asumen más riesgos.
	Enfatizan habilidades analíticas (relacionado con uso de la notación).	Enfatizan memorización e improvisación.
	Sesiones con la idea de regularidad y constancia.	Sesiones mucho más esporádicas e intensas.

Green (2002a) en sus investigaciones afirma que:

- El aprendizaje informal se basa en la práctica de la escucha con atención y la copia (aprendizaje reproductivo). A su vez, hay un énfasis en el desarrollo del “oído”.
- En el ámbito formal, a menudo, la música que se estudia en el contexto académico difiere de la música que los estudiantes escuchan en su vida cotidiana.
- Los ámbitos formales se enfocan hacia la excelencia técnica y musical. Además, utilizan más habilidades analíticas, probablemente por el uso de la notación. Sin embargo, en los ámbitos informales, se hace hincapié en la memorización y la improvisación.
- En cuanto al tipo de actividades, en el ámbito formal se prioriza tomar clases y el trabajo en solitario, sin embargo en el informal se prefiere escuchar música de su propio estilo y hacer música sólo por diversión.
- Respecto a la práctica, en el aprendizaje formal la idea de la regularidad y la constancia es una idea crucial, pero no lo es tanto en el ámbito informal, donde se tiende a realizar prácticas mucho más esporádicas e intensas.
- En el aprendizaje informal de la música se tiende a la experimentación frente al uso práctico de los conocimientos teóricos y a la idea de prueba o ensayo frente a la de progresión. Esto implica la asunción de más riesgos que en el aprendizaje formal.

Contrariamente a lo que se pudiera pensar, en cuanto a los métodos de enseñanza utilizados por los músicos de contextos informales, Green (2002a) afirma que cuando éstos se convierten en maestros en contextos formales, asumen la enseñanza tradicional formal, y enseñan a partir del uso de la notación, sin utilizar las prácticas de aprendizaje que ellos usaron y con las que aprendieron, es decir, la escucha y la copia.

Green (2008), en una investigación en la que participaron 21 escuelas secundarias de Gran Bretaña y más de 1.500 estudiantes, introdujo elementos y prácticas de aprendizaje de la música informal en clases de música en el aula, permitiendo al alumnado tomar decisiones importantes sobre el repertorio y los métodos de trabajo a utilizar en las clases. Como resultado, aumentó notablemente el nivel de compromiso y motivación del alumnado, comprobando de esta manera que el enfoque formal de aprendizaje, en el que los estudiantes deben llevar a cabo las instrucciones dadas por el profesorado, resulta menos agradable y menos eficaz pedagógicamente. Por lo tanto, una de las razones relacionadas con la

motivación y el rendimiento escolar fue conceder al alumnado autonomía para dirigir sus propias prácticas de aprendizaje. Algunos aspectos de este enfoque se emplean actualmente en muchas escuelas del Reino Unido.

En esta misma línea, Feichas (2010) hace referencia a un estudio realizado a los estudiantes de primer año de diversos orígenes musicales en una universidad brasileña, y afirma que mientras que los que han aprendido de manera informal sienten la falta de habilidades de lectura y técnicas, aquellos que fueron de formación clásica buscan el desarrollo de su capacidad auditiva y la creatividad individual, por lo que concluye que las universidades pueden y deben desarrollar un modelo integrado de aprendizaje basado en los enfoques formales e informales.

La enseñanza instrumental sirve para diferentes funciones en una amplia variedad de entornos. Si bien algunas de estas enseñanzas están dirigidas a perfeccionar las habilidades de los futuros profesionales, otras están destinadas a dar placer y satisfacción a los que tocan música como un *hobby* (Robinson, 2010).

A continuación, siguiendo a Folkestad (2006) y Trilla (1997), se muestran las diferencias entre los polos formales e informales en los contextos de educación musical (tabla 2.2.).

Tabla 2.2. Folkestad (2006) y Trilla (1997), diferencias entre los polos formales e informales en los contextos de educación musical (pp. 141-142)

	FORMAL	INFORMAL
Planificación	Actividad secuenciada a priori.	Actividad no secuenciada a priori
Objetivo	La actividad se focaliza en cómo aprender a trabajar/tocar/componer.	La actividad se focaliza en las maneras de trabajar/tocar/componer.
Participantes	Gestionado por el docente. Generalmente una persona lidera la actividad (no necesariamente el profesor en el sentido formal, pero alguien dirige y organiza la actividad de aprendizaje). Esta posición no tiene por qué ser estática aunque usualmente lo es.	El proceso parte de la interacción de los participantes en la actividad.
Motivación	A veces puede haber conflicto y diferencias entre las	Se describe como un aprendizaje voluntario y

	motivaciones del docente y los aprendices.	autorregulado.
Lugar	En instituciones	Fuera de instituciones
Estilo de aprendizaje	Aprender a tocar desde la partitura.	Aprender a tocar de oído.
Liderazgo de la actividad (quién toma las decisiones)	Enseñanza didáctica	Aprendizaje abierto y autorregulado.
Intencionalidad	Alta	Baja

Por una parte, proceden de la educación musical formal los músicos que se han formado en los conservatorios de música, con acreditación y enseñanzas distribuidas por cursos. En el medio, están los ámbitos educativos distribuidos también en cursos y grados, pero sin acreditación paralela a la educación formal; se trata de la educación no formal. Y, por último, hay un ámbito educativo musical, la educación informal, que no se distribuye en cursos o grados y con la que no se obtiene un certificado oficial.

Lo que se aprende y la manera de aprenderlo no está determinado por el tipo de música. En esta línea, Folkestad (2006) afirma que sería un prejuicio decir que el aprendizaje formal de la música equivale a la música clásica occidental con partitura y que el aprendizaje informal consiste, únicamente, en el aprendizaje mediante el oído de la música popular.

Además, los cambios experimentados en la sociedad actual han provocado una diversidad en la demanda educativa y, en consecuencia, han supuesto un replanteamiento de las relaciones entre los diferentes tipos de enseñanza (Díaz & Ibarretxe, 2008). La relación entre ellos se ha visto incrementada en los últimos años ante las nuevas necesidades y retos, tales como atender a la diversidad cultural y a la educación de los adultos.

Tal y como apunta Robinson (2010), la investigación sobre el aprendizaje formal de la música clásica puede ser relevante también para los estudiantes de aprendizaje informal. Ambos tipos de aprendizaje, indiscutiblemente, son fundamentales para la formación práctica de los músicos.

Actualmente, algunos autores como Berbel y Díaz (2014) apuestan por estrechar lazos entre los distintos tipos de educación, formal, no formal e informal, especialmente en el ámbito de la educación musical.

Higgins (2016) considera la educación musical formal y el aprendizaje informal como parte de un continuo. Aunque la música clásica ha estado históricamente unida a la educación formal, actualmente hay un mayor rango de estilos musicales que se ofrecen en las escuelas, los conservatorios de música y las universidades, incluyendo la música popular y la música tradicional.

2.2. Organismos e instituciones internacionales

2.2.1. Consejo Internacional de la Música (IMC-CIM)

En 1949 se crea el Consejo Internacional de la Música (IMC-CIM) que tiene su sede en París, operando como una ONG Internacional formalmente independiente pero asociada a la UNESCO. Este Consejo es creado para asesorar al Director General de la UNESCO en todo lo relacionado con la música.

Sus principales objetivos son respaldar y promover iniciativas que incentiven a las personas a participar en la vida musical y cultural, fomentar el intercambio de conocimientos mediante una red de cooperación entre sus miembros y la creación de oportunidades de trabajo en red.

El CIM se ha convertido en un interlocutor internacional muy valioso en el ámbito musical, en calidad de foro de intercambio, reflexión y observación, con presencia en los cinco continentes en los últimos cincuenta años.

Este organismo internacional defiende que todas las personas tienen el derecho de comunicarse y expresarse a través de la música y, en este sentido, persigue los siguientes derechos básicos: para los niños/as y adultos el derecho a expresarse musicalmente en libertad, el derecho de todos los niños/as y adultos a tener una educación musical y el derecho a tener acceso a la participación en la vida musical por medio de la escucha, la interpretación y la creación. Y, para los artistas, el derecho a desarrollar su arte y a difundirlo por medio de los medios de comunicación.

2.2.2. Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME)

En 1953 se creó la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME) bajo el auspicio de la UNESCO. Este organismo pertenece al Consejo Internacional de la Música (CIM).

Esta Sociedad pretende los siguientes objetivos: construir y mantener una comunidad mundial de educadores musicales caracterizados por el respeto y el apoyo mutuo; fomentar la comprensión intercultural global y la cooperación entre los educadores musicales del mundo; y promover la educación musical para las personas de cualquier edad y condición en todo el mundo.

La principal publicación de la ISME es *The International Journal of Music Education*, una revista musical trimestral que incluye artículos sobre la educación musical a nivel mundial e informa sobre las Conferencias y sobre los trabajos de las Comisiones.

A la ISME pertenecen muchas de las asociaciones nacionales. Concretamente, España está representada por la *Sociedad para la Educación Musical del Estado Español* (SEM-EE).

2.2.3. Asociación Europea de Conservatorios (AEC)

En 1953 se creó la Asociación Europea de Conservatorios (AEC) concedida en Utrecht (Holanda). Esta Asociación representa a las instituciones que se dedican a la formación de profesionales en música. Actualmente incluye a 55 países y a 238 instituciones.

Sus principales objetivos son: estimular y apoyar la colaboración internacional entre las instituciones asociadas; la realización de diversos proyectos internacionales sobre los temas más actuales en la formación profesional de la música; la organización de un Congreso Anual y diversos seminarios específicos para sus miembros; y ejercer la representación de los intereses del sector de la formación profesional en la música nacional, europea e internacional.

2.2.4. Federación Internacional de Músicos (FIM)

En 1948 fue fundada la Federación Internacional de Músicos (FIM), la organización que representa a nivel internacional a los sindicatos de los músicos, la federación de sindicatos de músicos de todo el mundo. Tiene su sede en París. Actualmente está presidida por John Smith y forman parte de ella 72 sindicatos. Es, a su vez, miembro del Consejo Internacional de la Música (CIM).

Su objetivo principal es proteger y promover los derechos e intereses, tanto económicos, sociales como artísticos, de los músicos que pertenecen a las organizaciones asociadas.

Sus principales actividades son: ayudar y colaborar con la organización de los músicos de todos los países; la promoción y el fortalecimiento de la colaboración internacional; la

promoción nacional e internacional de la legislación en defensa de los intereses de los músicos; la realización de acuerdos con otras organizaciones internacionales en interés de los sindicatos y miembros de la profesión; la obtención y recopilación de estadísticas y demás información referente a la profesión de la música y el suministro de esa información a los sindicatos miembros; el apoyo moral y material a los miembros de los sindicatos y a los intereses de la profesión, de conformidad con los objetivos de la FIM; el promover todos los esfuerzos necesarios para hacer de la buena música un derecho de todas las personas y la celebración de congresos y conferencias internacionales.

2.2.5. Unión Europea de escuelas de música (EMU)

La Unión Europea de Escuelas de Música (EMU) es una organización, creada en 1973, por diferentes asociaciones de escuelas de música de Europa. La EMU es miembro del Consejo Internacional de la Música y, a su vez, tiene un estatuto consultivo en el Consejo de Europa. Reúne a 26 países miembros, con más de 6.000 escuelas de música, 4 millones de estudiantes y más de 150.000 docentes.

Desde 1998, forman parte de la EMU la federación de asociaciones de escuelas de música de diversas comunidades autónomas de España y la Unión de Escuelas de Música y Danza (UEMyD).

Son especialmente importantes sus congresos, estadísticas y documentos, porque contienen información completa de los países miembros:

- “National Reports members European Music School Union 2012 / 2013”
- “EMU 2010 Statistical information about the European Music School Union”
- “Music Schools in Europe”, November 2010
- “Quality in Music Schools”, 2011

2.3. La educación musical especializada

2.3.1. Las escuelas de música en Europa

La organización de la educación musical en Europa es diferente según los países. A su vez, también es diferente la relación de la educación general con la educación musical.

Partiendo de los datos publicados por la AEC (2007), dentro del proyecto *Polifonía*, se clasifican los diferentes centros educativo-musicales de la siguiente manera:

- *Escuelas de música generales*: son instituciones de educación musical independientes situadas fuera del sistema educativo general. Ofrecen educación musical a alumnado de cualquier edad y condición.
- *Escuelas de música especializadas*: son instituciones de educación musical independientes situadas fuera del sistema educativo general. Ofrecen educación musical con un plan de estudios para preparar a los estudiantes hacia la formación musical de carácter profesional y hacia niveles de educación superior.
- *Instituciones secundarias especializadas en música Tipo A*: son escuelas de nivel secundario, que ofrecen educación general con especialización en educación musical.
- *Instituciones secundarias especializadas en música Tipo B*: son escuelas de nivel secundario, que ofrecen educación musical de alto nivel además de educación general.
- *Instituciones secundarias especializadas en música Tipo C*: son escuelas de nivel secundario que ofrecen un nivel avanzado de educación musical y no ofrecen educación general.

En cada país hay diferentes tipos de escuelas de música, según la organización que se realice de la educación musical. En Dinamarca, Finlandia, Hungría y España hay escuelas de música generales, escuelas de música especializadas, y escuelas de música secundaria con niveles de enseñanza musical A, B y C; en Alemania y Reino Unido hay escuelas de música generales, escuelas de música especializadas, e instituciones de enseñanza secundaria especializadas en música de los tipos A y B; en Italia hay tres niveles de estudios de educación musical: escuelas de música a cargo de los gobiernos locales o asociaciones, escuelas de música reconocidas oficialmente y que expiden diplomas llamadas *Istituti Musicali Pareggiati* (IMP) y los Conservatorios de Música Estatales; y en la República Checa sólo hay un tipo de Escuela de Música: *Basic Art School*. Por otra parte, todos los países, excepto Dinamarca, cuentan además con escuelas privadas de música.

En algunos países como Dinamarca, Hungría, República Checa e Italia existen convenios formales entre las escuelas de música y las instituciones que ofrecen formación profesional de música a nivel de enseñanza superior.

Sólo en Dinamarca e Italia no es llevado a cabo el sistema de control de la calidad de la enseñanza. En el resto de países sí que se realiza, ya sea por parte del Gobierno, por el Gobierno y las escuelas de música, o por el Sindicato Nacional de escuelas de música.

En relación a los planes de estudios, existen países como Finlandia, Francia, Alemania, Hungría y la República Checa con un plan de estudios establecido oficialmente a nivel nacional para la educación musical, que es aplicado por todas las escuelas de música. En Dinamarca, las escuelas de música pueden elegir si quieren o no aplicar este plan nacional de estudios, y en España hay un plan de estudios llamado *Decreto de Mínimos* establecido oficialmente para la educación musical diseñado por el Ministerio de Educación. Cada escuela de música tiene su propio plan de estudios en función de las características del municipio, sus intereses y los objetivos del centro. Los países que carecen de plan de estudios son Italia y Reino Unido, y en éstos cada escuela de música diseña su propio organigrama.

A continuación se hace referencia al plan de estudios de las escuelas de música en los diferentes países, haciéndose referencia tanto a la obligatoriedad o no de las clases, como a la duración de las mismas.

- Dinamarca: la música en grupo es obligatoria, sin embargo las clases teóricas y la improvisación no están incluidas en el currículum. Las clases son semanales y su duración es de 30 minutos en las clases instrumentales o vocales, y entre 30 y 60 minutos en las clases grupales.
- Finlandia: en el plan de estudios las clases teóricas son obligatorias y las agrupaciones son opcionales. La duración de las clases individuales instrumentales/vocales es de 60 minutos, y las de grupo entre 60 y 90 minutos, impartándose una o dos veces por semana.
- Francia: las clases teóricas y las agrupaciones son obligatorias y son opcionales las clases de improvisación y los proyectos de música transversales. La duración de las clases individuales es de 30 a 60 minutos y se imparten una vez a la semana. La duración de las clases grupales es entre 60 y 90 minutos y se imparten una o dos veces a la semana.
- Alemania: el plan nacional de estudios establece clases individuales y grupales, permitiendo elegir a los estudiantes entre las dos opciones. Tanto las clases individuales como las grupales son semanales, las clases individuales tienen una duración entre 30 y 60 minutos, y las grupales entre 60 y 90 minutos.
- Hungría: en el plan de estudios las clases teóricas son obligatorias y las agrupaciones instrumentales son opcionales. Las clases instrumentales/vocales se imparten de manera individual, mientras que las clases teóricas se imparten en

grupos. La duración de las clases individuales es de 30 a 60 minutos, y se ofrecen dos veces por semana.

- República Checa: en el plan de estudios nacional se contemplan las clases individuales y las grupales. Son obligatorias tanto las clases teóricas como las de música de conjunto. Una lección de instrumento o canto dura aproximadamente 45 minutos/semanales, pero los estudiantes con talento pueden recibir hasta dos clases semanales.
- Reino Unido: la duración de las lecciones instrumentales/vocales individuales y grupales es de 30 minutos y se imparten una vez por semana.
- Italia: la duración de las clases individuales es de 30 a 60 minutos/semanales. Las clases grupales duran entre 60 y 90 minutos, y se imparten una o dos veces por semana.
- España: en el plan de estudios son obligatorias las clases teóricas. Las agrupaciones instrumentales son opcionales. Las clases individuales tienen una duración de entre 30-60 minutos. Las clases grupales instrumentales o vocales tienen una duración entre 60 y 90 minutos, y ambas son semanales.

En algunos países, como Finlandia y la República Checa, es necesario superar un examen de ingreso para que los estudiantes sean admitidos en la escuela de música; otros, como Dinamarca y Alemania, carecen de dicho examen y el acceso a la escuela de música es libre. En Francia sólo es necesario realizar este examen en los Conservatorios regionales y en los departamentales. A veces, es necesario realizar este examen en Reino Unido, Italia y en España.

Entre las escuelas de música que cobran tasas de matrícula y que disponen de becas para los estudiantes con menos recursos se encuentran Dinamarca, Finlandia, Alemania, Hungría, Reino Unido, Italia y España. En Francia y en la República Checa se cobran tasas de matrícula, pero no se dispone de un apoyo financiero para el alumnado. No obstante, en la República Checa el director de una *Basic Art School* tiene la autoridad de conceder a un estudiante la condonación del pago de la matrícula.

Los diferentes países de Europa tienen *asociaciones de escuelas de música*. A continuación se hace referencia a los nombres que tienen las diferentes asociaciones en los diferentes países:

- Dinamarca: Dansk Musikskole Sammenslutning (DAMUSA).
- Finlandia: Organisation: Suomen musiikkioppilaitosten liitto (Association of Finnish Music Schools).
- Francia: Fédération Française de l'Enseignement Musical, Chorégraphique et Théâtral (FFEM).
- Alemania: Organisation: Verband deutscher Musikschulen e.V. (VdM).
- Hungría: Organisation: Association of Hungarian Music and Art Schools (MZMSZ).
- República Checa: Organisation: Association of Basic Artistic Schools.
- Reino Unido: Organisation: Federation of Music Services.
- Italia: Organisation: Associazione Italiana delle Scuole di Musica (AIdSM).
- España: Unión de Escuelas de Música y Danza (UEMYD).

Por otro lado, la titulación que deben tener los docentes para poder impartir clases en las escuelas de música difiere según los países.

- Dinamarca: Título Universitario o de conservatorio.
- Finlandia: Titulación superior y la realización de estudios de pedagogía.
- Francia: Certificat d'aptitude, Diplôme d'État y Diplôme universitaire de musicien intervenant.
- Alemania: Diploma en educación musical de una universidad o conservatorio.
- Hungría: Título de grado universitario en educación y música.
- República Checa: una Cualificación profesional.
- Reino Unido: Título profesional, no obstante, en algunos casos podrán ser admitidos sin titulación dependiendo de la labor que realicen.
- Italia: Diploma de Conservatorio o de Grado Universitario.
- España: Título de Grado Medio de Música.

A continuación, se hace referencia a la edad de inicio de los estudiantes, y cómo se mide su progreso musical en los diferentes países.

- Dinamarca: se imparten clases de iniciación musical para los niños/as entre 0 y 8 años. La edad de inicio de los niños/as que tocan instrumentos de cuerda o piano es entre los 6 y 8 años, en los instrumentos de metal o de madera de 8 años en adelante y los estudiantes de canto, entre los 10 y 15 años. Los estudiantes con

aptitudes pueden ir a clases especiales preparatorias para acceder al conservatorio.

- Finlandia: la edad de inicio de los niños/as con los instrumentos es muy temprana, entre los 4 y 6 años. Los niños/as empiezan a estudiar improvisación, jazz y música pop a partir de los 8 años. La edad de inicio de los estudiantes de canto se sitúa entre los 10 y 15 años. El progreso del alumnado se mide por medio de exámenes y evaluaciones anuales. Los estudiantes que tengan aptitudes pueden tener clases especiales de música de cámara y el alumnado con especial talento puede acceder a la Academia Sibelius (institución de educación superior).
- Francia: los estudiantes suelen comenzar con clases preparatorias antes de empezar con las clases instrumentales/vocales en la Escuela de Música. Los niños/as que tocan un instrumento de cuerda o piano comienzan las clases entre los 6 y 8 años. En los demás instrumentos los niños/as empiezan a partir de los 8 años, excepto en el canto donde normalmente comienzan entre los 15 y 20 años. Por su parte, el progreso de los estudiantes se mide, en la mayor parte de las escuelas de música, a través de exámenes y evaluaciones anuales.
- Alemania: los niños/as habitualmente comienzan sus estudios musicales en los denominados *Musikalische Früherziehung* (4-6 años de edad) o con programas especiales, incluso a una edad más temprana. Los niños/as inician sus clases en la Escuela de Música entre los 6 y 8 años en todas las especialidades instrumentales, excepto en canto donde los niños/as empiezan entre los 6 y 15 años. En algunas escuelas de música existen exámenes y evaluaciones anuales para medir el progreso de los estudiantes.
- Hungría: los niños/as suelen empezar con clases pre-instrumentales antes de acudir a la escuela de música. La edad media de inicio se sitúa entre los 6 y 8 años en las especialidades de cuerda, piano o instrumentos de viento-madera. Los estudiantes de viento-metal o música pop/jazz suelen empezar a partir de los 8 años. Los estudiantes de canto normalmente inician sus estudios entre los 15 y 20 años. El progreso de los estudiantes se mide mediante exámenes y evaluaciones anuales. Los estudiantes que no aprueben un examen sólo pueden repetir el grado una vez.
- República Checa: los niños/as suelen comenzar con clases pre-instrumentales antes de acceder a la Escuela de Música. La edad de inicio es entre los 6 y 8 años

para instrumentos de cuerda, piano y viento-madera y a partir de 8 años para instrumentos de metal, el jazz y la música pop. Los estudiantes de canto comienzan entre los 6 y 10 años. En todas las escuelas de música se mide el progreso de los estudiantes a través de exámenes y evaluaciones anuales y a través de conciertos y concursos. Los estudiantes cuyo progreso se juzga como "no suficiente" pueden ser expulsados de una escuela de música, mientras que los estudiantes que demuestren poseer un talento excepcional podrán cursar un itinerario especial.

- Reino Unido: es habitual comenzar con clases pre-instrumentales antes de acudir a la escuela de música. La edad promedio de inicio en los instrumentos de cuerda, piano y viento-madera, se encuentra entre los 6 y 8 años; en los instrumentos de metal, la música improvisada, el jazz y la música pop a partir de los 8 años. Los estudiantes de canto, normalmente entre los 10 y 15 años. El progreso del estudiante se mide mediante exámenes y evaluaciones anuales. Los estudiantes cuyo progreso se juzga como "no suficiente" pueden ser expulsados de la escuela de música y para los estudiantes con talento se contemplan itinerarios especiales.
- Italia: los niños/as suelen comenzar con clases pre-instrumentales antes de comenzar las clases en la escuela de música. Se suelen emplear las metodologías Orff, Dalcroze y similares. Los niños/as empiezan a tocar instrumentos de cuerda, piano o viento-madera entre los 6 y 8 años. Los que estudian improvisación, jazz, pop o instrumentos de metal suelen comenzar a partir de los 8 años. Los estudiantes de canto empiezan entre los 10 y 15 años. El progreso de los estudiantes se mide a través de exámenes y evaluaciones anuales. Los estudiantes con buenas aptitudes pueden cursar un programa de examen periódico suministrado por un conservatorio.
- España: es habitual que los niños/as comiencen las clases pre-instrumentales antes de comenzar sus estudios instrumentales o vocales en una escuela de música. La edad de inicio de los niños/as que empiezan cuerda y piano está entre los 4 y 6 años, viento entre los 6 y 8 años y los niños/as que empiezan canto entre los 6 y 10 años. El progreso del estudiante se mide a través de una evaluación continua. A los estudiantes con especial talento se les aplica un plan de estudios diferente.

2.3.2. Las escuelas de música en España relacionadas con el contexto europeo

La Guía de las Escuelas Municipales de Música, publicada en 2010, por la Federación Española de Municipios y Provincias y el Ministerio de Educación (FEMP y SGT, 2010, p. 25), nos facilita datos del porcentaje de usuarios sobre la población de escuelas de música en diferentes países.

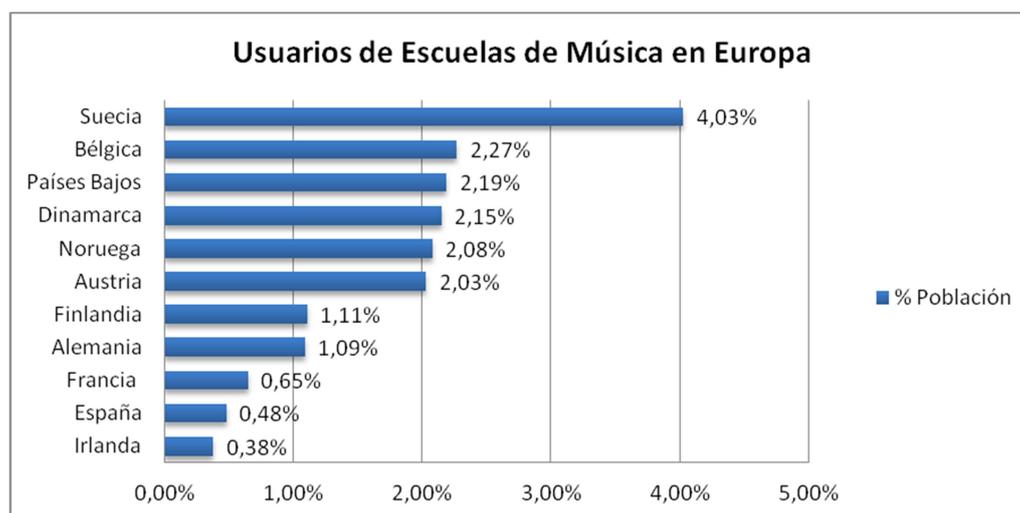


Gráfico 2.1: Usuarios de Escuelas de Música en Europa

Se aprecia que España con un 0,48% está claramente a la cola de los Países Europeos si bien, como se verá más adelante, en algunas localidades de forma puntual se pueden presentar datos homologables con el resto de Europa.

Adicionalmente, la Guía de las Escuelas Municipales de Música (FEMP y SGT, 2010) nos aporta información detallada de cuatro escuelas de música de diferentes comunidades autónomas, Navarra, Madrid, Cataluña y Castilla La Mancha, que hemos resumido en la tabla adjunta:

Tabla 2.3. Planes de Estudio de 4 EMM de diferentes Comunidades

Escuelas de Música - Resumen de Planes de Estudio				
Información	NAVARRA BARAÑÁIN "Luis Morondo"	MADRID CIEMPOZUELOS "Raimunto Truchado"	CATALUÑA L'HOSPITALET DE LLOBREGAT "Centre de les Arts"	CASTILLA LA MANCHA VILLACAÑAS "Gratianiano Martínez"
Año de fundación	1985	1996	2005	1986
Año de fundación como EM	1993		2005	2006
Nº de alumnado Música , Danza y Teatro	925	532	1010	290
Nº de alumnado Música	925	349		290
% de la población	4,20%	2,40%	0,39%	2,70%
Música y movimiento	4 a 7 años	4 a 8 años	4 a 7 años	4 a 7 años
Lenguaje musical	Con instrum.	Con instrum.	Con instrum.	Si
Instrumento	Desde 7 años	Desde 8 años	Desde 8 años	Desde 8 años
Oferta instrumental	20 inst (1)	14 inst	19 inst (1)	16 inst
Oferta de piano	Si	Si	No- Teclado	Si
Inst clases en grupo	Si	8 a 10 años	Si	No
Inst clases individuales	Excepcional	Desde 10 años	Excepcional	Si
Nº agrupaciones musicales	12	6	9	11
Coros	Si	Si	Si	Si
Prep. Conservatorio	Si	Si	Si	
Prog especial adultos		Si	Si	Si

Ideas pedagógicas	* Ver nota 2	Orff-Schulwerk	* Ver nota 3	
Varios			Descentralizada para los más pequeños	Composición- Informática

Nota 1: Proporcional a las agrupaciones.

Nota 2: (FEMP y SGT, 2010). La dirección del centro concreta su opción metodológica de la siguiente manera:

El aprendizaje musical debe estar al servicio del desarrollo personal del niño, y en ningún caso debe ser un fin en sí mismo. La clase grupal tiene la finalidad de servir para un mejor desarrollo de la personalidad del alumno. El aprendizaje tiene que estar basado en gran medida en la imitación, no tanto en la lectura, y es muy importante, sobre todo en los primeros años, que el alumno tenga una referencia sonora de lo que tiene que tocar tanto en la clase instrumental como en la agrupación. (p. 91)

Nota 3 (FEMP y SGT, 2010 p. 101 y 102): El Centre de les Arts de L'Hospitalet se ha inspirado en las concepciones metodológicas nórdicas y anglosajonas a la hora de concretar unos principios educativos. Por lo tanto, realiza un aprendizaje significativo, con la finalidad de que todo lo nuevo que se aprende conecte con alguna experiencia previa del estudiante, el aprendizaje funcional, que supone que los nuevos aprendizajes se concreten en una aplicación inmediata y el aprendizaje cooperativo, con el fin de favorecer que se aprenda de los iguales así como se aprende del docente.

El estudio de la información obtenida de las diferentes experiencias en Escuelas de Música de Navarra, del resto del Estado y de algunos países europeos, nos permite detectar con claridad las transformaciones que se están produciendo en la enseñanza tradicional de la música. Estas transformaciones las podemos sintetizar en los cinco puntos siguientes:

- Los repertorios se amplían incluyendo en adición a la música clásica, la música tradicional y la música moderna en toda su extensión.
- El aprendizaje por imitación y el aprendizaje de oído tienen un espacio importante en muchas escuelas, porque pretender que todo el repertorio que se practica en los inicios del estudio de un instrumento se haga a partir de una partitura puede no ser lo más adecuado.
- La creatividad y la improvisación empiezan a ser seriamente consideradas.

- La enseñanza del lenguaje musical se integra con el aprendizaje del instrumento logrando un aprendizaje más global, práctico y motivador.
- Las dinámicas grupales van ocupando más espacio en el aprendizaje instrumental en detrimento de las individuales, consideradas durante mucho tiempo las únicas posibles. Joubert, uno de los defensores de la pedagogía de grupo, la define de la forma siguiente:

Practicar la pedagogía de grupo quiere decir utilizar el grupo para la formación de cada uno, utilizar el entusiasmo, la dinámica y el impulso generados por el grupo para la educación de cada alumno. La palabra clave de esta técnica pedagógica es “relación”. La música está constituida por relaciones. Las alturas de los sonidos, sus duraciones, matices, timbres o combinatorias pueden ser explicadas por relaciones matemáticas. Forte o piano son dos matices que no existen en términos absolutos: se toca “más fuerte” o “menos fuerte”. De la misma manera, la conjunción, el rigor rítmico, la acentuación o el “color” del sonido no son datos absolutos sino que necesitan del “acuerdo” (acorde) entre los instrumentistas del mismo grupo. [...] Se trata, pues, de crear en el ámbito de la pedagogía de grupo una red de vínculos entre los alumnos de una clase y utilizar los impulsos estimulantes resultantes de aquella red con la finalidad de ponerlos al servicio de la formación de cada individuo” (FEMP y SGT 2010 p.70).

Por último, debemos señalar que, de manera frecuente en algunos países europeos, se está produciendo una integración de actividades artísticas, lo que posibilita la realización de música, danza, teatro e incluso pintura, escultura, etc., en el mismo centro, dando lugar a lo que se denomina “Centro de las Artes”. Por otra parte, la impartición de las clases en escuelas de primaria e institutos, especialmente en los cursos iniciales, permite que las ciudades medias y grandes tengan una buena dotación artística en sus diferentes barrios. Toda una transformación y un reto cuando lo vemos desde España y queremos mejorar el porcentaje de la población involucrada y la calidad de las enseñanzas artísticas, y musicales en particular.

2.3.3. Las escuelas de música en España

Con la aplicación y el desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se reconoce a las escuelas de música (EM) como centros educativos para la enseñanza no reglada de la música. En consecuencia, con la implantación de la LOGSE se establecen dos vías formativas para acceder a la enseñanza elemental musical especializada: los conservatorios elementales y las EM. Esto supone que, a partir de la entrada

en vigor de esta ley, coexistan ambos modelos de centros educativos elementales de música. La enseñanza reglada se impartirá en conservatorios de música y la no reglada en las escuelas de música.

Por su parte, la LOGSE refleja una clara diferenciación entre los estudios musicales, de carácter reglado, que se imparten en los conservatorios, los cuales "... tendrán como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música..." (Art. 38) y los estudios de carácter no reglado, que se imparten en las escuelas de música, donde "en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional". (Art. 39.5).

Los conservatorios, como enseñanza reglada de la música, están dirigidos a la cualificación de profesionales y conducen a la adquisición de una titulación. La finalidad de estos centros es la enseñanza profesional de la música. Sin embargo, las escuelas de música, como enseñanza no reglada, ofrecen un modelo educativo distinto al del conservatorio, y están orientadas hacia las personas que desean acercarse a la práctica musical con el objetivo de adquirir una cultura musical.

El artículo 39.5 de la LOGSE hace referencia a las EM como centros donde se imparten, sin limitación de edad, estudios no conducentes a la obtención de título con validez académica y profesional.

Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional, y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las administraciones educativas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación (LOE), a pesar de derogar la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, no afecta a lo que concierne a la enseñanza elemental de la música en las EM puesto que no se produce ninguna modificación normativa. Su artículo 48.3 prácticamente transcribe el artículo 39.5 de la LOGSE.

[...] podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las administraciones educativas.

Además, en este tiempo se han promulgado otras leyes pero no han afectado en la regulación de las enseñanzas elementales no regladas de música, como son la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE), y la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

A pesar de que la misión de las escuelas de música no es preparar al alumnado para acceder al conservatorio, se contempla la posibilidad de preparar a los estudiantes para acceder a estudios profesionales, dándoles los conocimientos y destrezas necesarias para la realización de las pruebas específicas de acceso al grado profesional de música. En el caso de que el alumnado de las EM quiera acceder a estudios profesionales de música

“.....será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes” (Artículo 49 L.O.E).

Más concretamente, las EM son centros que ofrecen enseñanzas no regladas de música y que ofrecen una formación práctica, dirigida a aficionados de cualquier edad, orientando hacia estudios profesionales a quienes demuestren una especial aptitud y vocación.

En el artículo 3 de la Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza, se regulan los objetivos que tendrán las EM:

- a) Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la música, iniciando a los niños/as, desde edades tempranas, en su aprendizaje.
- b) Ofrecer una enseñanza instrumental, orientada tanto a la práctica individual como a la práctica de conjunto.
- c) Proporcionar una enseñanza musical complementaria a la práctica instrumental.
- d) Fomentar en los alumnos/as el interés por la participación en agrupaciones vocales e instrumentales.
- e) Organizar actuaciones públicas y participar en actividades musicales de carácter aficionado.
- f) Desarrollar una oferta amplia y diversificada de educación musical, sin límite de edad.

- g) Orientar aquellos casos en que el especial talento y vocación del alumno aconseje su acceso a una enseñanza de carácter profesional proporcionando, en su caso, la preparación adecuada para acceder a dicha enseñanza.

En el artículo 5 de la Orden de 30 de julio de 1992 se establecen los campos de actuación que deberán abarcar las EM como oferta básica: música y movimiento para niños/as de edades comprendidas entre los cuatro y ocho años, práctica instrumental sin límite de edad, formación musical complementaria a la formación instrumental y actividades vocales e instrumentales de conjunto.

Desde la orden de 30 de julio de 1992, varias Comunidades Autónomas han desarrollado su propia regulación, concretamente Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y La Rioja.

2.3.3.1. **La enseñanza elemental de música: conservatorios y escuelas de música**

El número de Escuelas Municipales de Música (EMM) se ha incrementado en España durante las dos últimas décadas debido a la creciente demanda de estos centros por parte de la ciudadanía. Más concretamente, “actualmente en España hay cerca de mil escuelas de música que dan servicio a más de 20.000 usuarios” (FEMP Y SGT, 2010, p.16). No obstante, a pesar de esto “aún estamos lejos de la media europea por lo que se refiere al porcentaje de población que cursa estudios de música” (FEMP Y SGT, 2010, p. 25).

La función de las EMM es acercar la educación musical a todos aquellos que lo deseen, sin hacer distinciones basadas en el talento, la edad o la capacidad económica, por lo tanto deben ofrecer un plan abierto en el que tengan cabida todas las aptitudes, adecuándose a las distintas posibilidades de formación, y acogiendo distintos tramos de edad. Sin embargo, los conservatorios, por su orientación profesional, deben responder a un elevado nivel de exigencia que requiere la posesión de unas aptitudes específicas y la voluntad de desarrollarlas a través de una intensa dedicación.

Por lo tanto, las EM hacen extensible la educación musical a todas las capas de la población, sin restricciones, sin límites de edad, sin vinculaciones de obligatoria profesionalización, únicamente por el placer de hacer música. Su enseñanza irá dirigida a promover la afición a la música y su carácter será principalmente práctico (FEMP Y SGT, 2010, p. 17).

Por todo lo dicho, las EM tienen como objetivo posibilitar que la formación musical llegue a toda la ciudadanía. Este objetivo sólo puede conseguirse si las EM estructuran su oferta educativa en torno a los siguientes principios: la atención de un amplio espectro de edades, la estructuración de una educación que responda a los diferentes intereses del alumnado, en cuanto a niveles y expectativas de educación, la diversificación de estilos musicales presentes, y una política de reducción de tasas o cuotas que facilite el acceso a la enseñanza musical a los ciudadanos menos favorecidos económicamente.

Por otro lado, estos centros gozan de una gran autonomía pedagógica para la organización de las enseñanzas, sin someterse a planes de estudio reglados, los cuales condicionan la continuidad de los estudios a la adquisición de unas destrezas en unos plazos de tiempo determinados. De esta manera, cada centro dispone de un amplio margen de libertad para elaborar una oferta educativa que le permita adaptarse a un contexto social y cultural, generalmente muy diversificado. Esta flexibilidad, les permite desarrollar un proyecto educativo para cada EM, innovador, abierto, vivo y que satisfaga las demandas de los ciudadanos, contemplando, a su vez, una oferta flexible en cuanto a especialidades instrumentales y/o vocales y asignaturas. En definitiva, “su organización será flexible y adaptada al entorno y a las posibilidades y prioridades de cada ayuntamiento” (FEMP Y SGT, 2010, p.17).

Disponer de una amplia oferta de instrumentos es una herramienta de gran importancia a la hora de garantizar la equidad de opciones de elección del instrumento y de garantizar, a la vez, el equilibrio instrumental necesario para las tareas del conjunto instrumental.

Así mismo, en una EM se realizan diferentes actividades de enseñanza:

- **Música y movimiento:** es una actividad dirigida exclusivamente a alumnado entre los 4 y 8 años, antes del inicio de la práctica instrumental o simultáneamente con ésta, con el objetivo de descubrir las capacidades expresivas, musicales y motrices que permitan, posteriormente, la elección de un instrumento y la práctica musical. Sus contenidos básicos son el canto, la representación gráfica no convencional, la percepción auditiva, la formación rítmica por medio de instrumentos elementales y el movimiento, en relación con el conocimiento del propio cuerpo y elementos del lenguaje musical.
- **Práctica instrumental:** está dirigida a alumnado de todas las edades, bien en clase individual o colectiva. El proceso de enseñanza y aprendizaje se debe adaptar a

las características individuales, se trata de una noción práctica de la música adaptada al ritmo de aprendizaje de cada alumno. Los objetivos de esta práctica son, entre otros, adquirir las destrezas técnicas y capacidades expresivas necesarias para la práctica interpretativa individual y en grupo, cultivar la afición por la música como fenómeno artístico y medio de comunicación personal y promover la creación de agrupaciones instrumentales diversas.

- Formación musical complementaria a la práctica instrumental: dirigida a alumnado interesado en profundizar en el conocimiento del lenguaje musical y en el desarrollo de la educación auditiva.
- Actividades de conjunto: todos los estudiantes inscritos en un instrumento pueden participar en las agrupaciones vocales o instrumentales que proponga cada centro.

En definitiva, las escuelas de música, como centros de enseñanza musical elemental no reglada, se caracterizan porque:

- Facilitan el acceso a la formación musical a cualquier persona que lo desee.
- Ofertan una enseñanza para todas las edades, a partir de los tres años y sin límite de edad.
- Tienen una función social y cultural además de formativa.
- Su organización es flexible y adaptada al entorno y a las posibilidades de cada ayuntamiento, con una oferta educativa tan amplia y diferenciada como se quiera.
- Dirigen su actividad a promover la afición a la música.
- Realizan una formación práctica de todas las músicas de diferentes épocas y estilos.
- No ofrecen titulación con validez académica ni profesional.
- Una gran autonomía pedagógica para la organización de las enseñanzas.
- Fomento de la práctica musical en grupo, que constituye un objetivo prioritario de las escuelas de música. El papel de las agrupaciones vocales e instrumentales es fundamental en la organización y en el funcionamiento de las EM.

2.3.3.2. Tesis doctorales sobre la educación musical especializada no formal

La educación musical especializada no formal ha sido un tema de interés reflejado en la realización de diferentes tesis doctorales durante los últimos quince años a nivel estatal.

- 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. Autora: Díaz Gómez, Maravillas. Director: Orcasitas, José Ramón. Lectura: 2002. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Departamento: Didáctica y Organización Escolar.

Esta tesis se centra en el estudio de la educación musical en dos ámbitos: la enseñanza de régimen general (etapa primaria) y la enseñanza de régimen especial (escuelas de música) de la Comunidad Autónoma Vasca. Partiendo del análisis valorativo de la realidad de dichos centros, elabora propuestas de actuación conjunta con la finalidad de fortalecer la enseñanza musical en los niños/as entre los seis y doce años de edad. La colaboración conjunta entre los maestros/as de música de educación primaria y el profesorado de las escuelas de música contribuirá a un enriquecimiento de la educación musical del alumnado, y será una fuente de motivación para el profesorado.

- Las escuelas de música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad. Autor: Goldaracena Asa, Arturo. Directores/as: Gimeno, Manuela y Ibarretxe, Gotzon. Lectura: 2009. Universidad: Pública de Navarra. Departamento: Psicología y Pedagogía.

Esta tesis versa sobre la educación musical elemental especializada en Navarra. Su objetivo es analizar cómo se llevó a cabo el proceso de cambio del modelo educativo y, también, ver el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos por la reforma educativa (la LOGSE). A su vez, estudia la evolución de las escuelas de música de la Comunidad Foral de Navarra, su influencia en el entorno socio-cultural, el nivel de implicación institucional para el desarrollo de las mismas, y la situación laboral y el punto de vista del profesorado. En sus conclusiones afirma la importancia de la labor social, cultural y educativa de las enseñanzas musicales no regladas en Navarra, y la necesidad de un mayor apoyo por parte de las autoridades educativas a dichos centros.

- La educación musical elemental en las Illes Balears: evaluación de la calidad de las Escuelas de Música. Autora: Berbel Gómez, Noemy. Director: March Cerdá, Martí Xavier. Lectura: 2012. Universidad: Illes Balears. Departamento:

Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación y Pedagogía i Didácticas Específicas.

En esta tesis se hace un análisis de la calidad de las escuelas de música de las Islas Baleares. Sus objetivos principales son conocer tanto la situación como la evolución de dichos centros para evaluar la realidad actual de las escuelas de música en términos de calidad. Su finalidad es poder diseñar un instrumento de evaluación que se ajuste a las enseñanzas musicales que se imparten. A su vez, para tener una visión más amplia de la realidad, se recogen otras variables que influyen en la calidad y en el funcionamiento de estos centros. Como herramienta para analizar la situación de las escuelas de música en términos de calidad se propone un sistema de indicadores basados en el modelo CIPP, y se señalan sus debilidades y fortalezas con el propósito de definir diversas propuestas de mejora.

- Perspectivas docentes de las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas: historia, presente y futuro. Autor: Morant Navasquillo, Remigi. Directores/as/as: Porta Navarro, Amparo y Fernández Berrueco, María Reina. Lectura: 2013. Universidad: Jaume i de Castellón. Departamento: Educación.

Esta tesis trata sobre el conocimiento del contexto específico y las peculiaridades docentes de las Escuelas de Música que dependen de las Sociedades Musicales Valencianas, con el objetivo principal de modernizarlas y conseguir que alcancen unas mejores expectativas. Como hipótesis inicial se planteaba la errónea tendencia generalizada de estos centros de reproducir los planteamientos docentes de los Conservatorios Elementales de Música. A pesar de que la red de Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas ha desarrollado una incuestionable labor educativa, se han detectado problemas económicos, educativos y de formación del profesorado de las escuelas de música, debido a la discriminación histórica que han tenido estos centros por impartir enseñanzas no regladas. Sus docentes han encontrado trabas legislativas para acceder a la formación continua. Como conclusión, se resalta que la confluencia entre la educación formal, no formal e informal de la música aporta grandes beneficios y hace imprescindible la necesaria colaboración entre los diferentes niveles formativos.

- Las escuelas de música del País Vasco. Análisis de una realidad educativa. Autora: de Alba Eguiluz, Baikune. Directora: Díaz Gómez, Maravillas. Lectura: 2015. Universidad del País Vasco. Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Las Escuelas de Música del País Vasco empezaron a funcionar con la entrada en vigor de la LOGSE (Curso 1992-1993). Esta ley contempló la posibilidad de estudiar la educación musical especializada desde dos perspectivas, la enseñanza reglada (conservatorios de música) y la enseñanza no reglada (escuelas de música). Mediante el nacimiento de las escuelas de música se abrió la vía a la educación musical vocacional abierta a todas las edades y capacidades. El objetivo de esta tesis ha sido analizar estos centros a través de la matriz DAFO. Este sistema proporciona la identificación de fortalezas y oportunidades, y detecta las debilidades y amenazas, siendo su finalidad la mejora mediante la incorporación de estrategias de acción en el futuro.

En nuestro caso, como veremos más adelante en el planteamiento de los objetivos de esta tesis, se tratará de dar respuesta a los retos y a las cuestiones que quedaron abiertas en la tesis doctoral referida a las escuelas de música de Navarra (2009); y, sobre todo, se tratará de ahondar en las ideas que guardan relación con las influencias del entorno socio-cultural en numerosas decisiones que se toman dentro de las escuelas de música navarras.

Capítulo 3. Las escuelas municipales de música de Navarra

3.1. Antecedentes históricos de las actuales escuelas de música

En Navarra, la educación musical de carácter público aparece a mediados del siglo XIX con la creación de escuelas de música en Tafalla (1842), Pamplona (1858) y Tudela (1860). No obstante, habrá que esperar un siglo hasta la creación en 1957 del Conservatorio *Pablo Sarasate* por la Diputación Foral de Navarra en Pamplona. Desde mediados del siglo XIX hasta bien avanzado el siglo XX, las citadas escuelas de música continúan su actividad pasando a ser filiales del Conservatorio en los años 70 del siglo pasado. La creación de las escuelas de música ha estado ligada al interés de los ayuntamientos de disponer de una banda de música a su servicio (Goldaracena, 2009).

Otro gran impulso de la enseñanza de la música se da en los años 80 del siglo pasado con la creación de varios conservatorios elementales, uniéndose los de Sangüesa y Burlada a los existentes en Tafalla y Tudela (1982), pasando a depender de éstos algunas escuelas de música existentes. A estos conservatorios elementales, se unen los de Barañáin (1986), Pamplona (1987) y Estella (1988).

En 1987, mediante el Decreto Foral (38/1987), se regula el establecimiento y apertura de EM, clasificándose en los siguientes tres tipos:

- Escuelas de Música Reconocidas: estas escuelas tendrán que tener un mínimo de seis docentes de música e impartir como mínimo solfeo, conjunto coral, piano, un instrumento de cuerda y otro de viento.
- Escuelas de Música Autorizadas: estas escuelas estarán adscritas a un conservatorio. Sus estudiantes estarán matriculados como libres en el conservatorio y serán examinados en la escuela de música por el profesorado de ésta. Su claustro deberá estar formado por, al menos, dos docentes.
- Academias de Música: en estas academias los estudiantes serán considerados libres a todos los efectos.

Esta estructura permite incorporar nuevas EM reconocidas en Azagra, Berriozar, Huarte, Zizur Mayor, Lekumberri, Lesaca, Santesteban y Vera de Bidasoa, las cuales se adscribirán a los conservatorios elementales más próximos geográficamente.

A su vez, aparecen nuevas Academias Municipales de Música en Alsasua, Echarrí-Aranaz, Marcilla, Milagro, Olite y San Adrián, que permitirán crear un tejido de enseñanza musical en Navarra.

En los años 90, cuando se publica la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), la estructura de la Enseñanza Musical en Navarra era la siguiente:

- Un conservatorio superior.
- Siete conservatorios de carácter elemental.
- Treinta escuelas de música dependientes académicamente de los conservatorios elementales.

3.2. Marco legislativo de las escuelas de música

El artículo 39.5 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo hace referencia a las escuelas de música del Estado y, concretamente, la normativa específica de la Comunidad Foral de Navarra se refleja en el Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992, en el que se establecen las normas básicas por las que se regirá la creación y el funcionamiento de las escuelas de música y danza en Navarra.

Se expone a continuación la normativa que se aplica a las escuelas de música de Navarra.

- Orden Foral 255 de 3 de junio, por la que se fija el plazo para la presentación del Plan Pedagógico por parte de las escuelas de Música procedentes de los antiguos Conservatorios Municipales de Música (BON de 28 de junio de 1993).
- Orden Foral 251 de 10 de junio, por la que se fijan los requisitos para la transformación como Escuelas Específicas de Música de los centros que fueron autorizados al amparo del Decreto Foral de 19 de febrero de 1987 (BON de 12 de septiembre de 1994).
- Decreto Foral 34 de 13 de febrero, por el que se establece el currículo del grado medio de las enseñanzas de música y se regulan aspectos generales del acceso a dicho grado (BON de 20 de octubre de 1995).
- Decreto Foral 217 de 20 de mayo, por el que se establece para la Comunidad Foral de Navarra el currículo del grado elemental de las enseñanzas de música (BON de 12 de julio de 1996).

- Orden Foral 83, de 20 de marzo, sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa el Grado Elemental de Música de las enseñanzas establecidas conforme a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y se dictan instrucciones para regular la cumplimentación de los documentos de evaluación correspondientes, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra (BON de 21 de abril de 1997).

En la Comunidad Foral de Navarra han surgido numerosas escuelas de música desde la aplicación del citado Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992. La función principal de las EM, como centros de enseñanza no reglada, es la difusión cultural de la música, ofreciendo una formación práctica dirigida a aficionados de cualquier edad. No obstante, el alumnado que demuestre una especial aptitud y vocación será orientado hacia estudios profesionales de carácter reglado, ofreciéndole una formación más profunda.

El Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992, en su artículo 4, enumera los objetivos específicos de las escuelas de música de Navarra:

- a) Fomentar el conocimiento y apreciación de la música.
- b) Desarrollar una oferta amplia y diversificada de educación musical.
- c) Potenciar el interés por la audición de todo tipo de música, desarrollando el espíritu crítico en el alumnado.
- d) Ofrecer una enseñanza instrumental, orientada tanto a la práctica individual como a la práctica de conjunto.
- e) Proporcionar una enseñanza musical complementaria a la práctica instrumental.
- f) Fomentar en el alumnado el interés por la participación en agrupaciones vocales e instrumentales.
- g) Orientar aquellos casos en los que el especial talento y vocación del estudiante aconseje su acceso a una enseñanza de carácter profesional, proporcionando, en su caso, el estímulo y la preparación adecuada para acceder a dicha enseñanza en los distintos niveles.

Las escuelas de música deberán elaborar un plan pedagógico de centro, documento en el que deberán ser especificados “los objetivos propios del Centro, las especialidades ofertadas, los aspectos pedagógicos de las enseñanzas, la organización de éstas, los criterios de admisión, promoción y pérdida de plaza del alumnado y, como apartado final, se precisará

la organización administrativa del Centro” (Artículo 6.2 Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992).

El Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992 ofrece la suficiente flexibilidad a las escuelas de música para que puedan adaptarse a sus propias circunstancias sociales, económicas y culturales. Concretamente, en su artículo 11 establece que las escuelas de música de la Comunidad Foral de Navarra dispondrán de “plena autonomía organizativa y pedagógica”. Cada EM está situada en un contexto social y cultural generalmente muy diferenciado disponiendo de un amplio margen de libertad para elaborar la oferta educativa en función de sus necesidades.

No obstante, las escuelas de música deberán contar con la siguiente oferta abarcando los siguientes ámbitos de actuación (artículo 9 del Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992):

- a) Práctica instrumental. Esta se podrá referir tanto a instrumentos propios de la “música clásica”, como a instrumentos de raíz tradicional o de la “música moderna”. En todo caso, la oferta que realice la escuela de música deberá ser de tal modo coherente que permita la práctica de la música en grupo.
- b) Formación musical, complementaria a la práctica instrumental. La inscripción en cualquiera de las enseñanzas de práctica instrumental de estudiantes mayores de 8 años deberá simultanearse con la participación en materias de formación musical complementaria o en una actividad de conjunto.
- c) Actividades instrumentales y vocales de conjunto. Las escuelas de música deberán incluir, al menos, una agrupación vocal y otra instrumental.

A su vez, las escuelas de música podrán incluir en su oferta formativa otras asignaturas o materias que sean compatibles con los objetivos del citado Decreto Foral.

Los estudios realizados en estos centros “no conducirán a títulos de validez académica o profesional” (artículo 8 Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992), pudiéndose expedir, no obstante, credenciales sin validez académica y profesional.

Los docentes que imparten clases en las EM “deberán estar en posesión de la titulación correspondiente al grado medio de música o danza” (artículo 12 Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992).

Estos centros deberán reunir unas condiciones sanitarias, acústicas, de habitabilidad y de seguridad:

Las escuelas de música deberán contar, al menos, con dos aulas que tengan una superficie mínima de 15 metros cuadrados cada una para la enseñanza instrumental y una tercera con una superficie mínima de 30 metros cuadrados para las enseñanzas de carácter teórico y las de conjunto. En esta última se podrá atender simultáneamente a un máximo de 20 alumnos/as, pudiendo incrementarse la ratio en un alumno más por cada metro y medio cuadrado que exceda de los 30 fijados como mínimo. De ninguna manera la capacidad del aula de enseñanzas teóricas podrá superar un máximo de 30 estudiantes (Artículo 16.2 Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992).

A su vez, las EM deberán contar con un equipamiento necesario para impartir sus enseñanzas, teniéndose en cuenta especialmente la dotación de instrumentos musicales, debiendo contar con un fondo de instrumentos acorde con la edad de su alumnado (Artículo 18 Decreto Foral 421 de 21 de diciembre de 1992).

El Decreto Foral 34/1995, de 13 de febrero, regula los aspectos generales del acceso al grado medio en la Comunidad Foral de Navarra. Para acceder a los estudios de grado medio será preciso superar una prueba específica, en la cual se evaluarán los conocimientos y el grado de madurez necesarios para continuar con los estudios de carácter profesional. Teniéndose en cuenta, especialmente, las siguientes capacidades:

- El desarrollo de las capacidades técnicas relativas a la precisión, coordinación, control del instrumento.
- La calidad interpretativa.
- La capacidad de respuesta al estilo.
- La comprensión de la forma.
- La sensibilidad para transmitir su espíritu y su significado.

A tenor del artículo 15.2 del Decreto Foral 34/1995, “dicha prueba constará de una parte en la que el aspirante interpretará obras con el instrumento de la especialidad a la que opte y de otra en la que se valorarán los conocimientos teórico-prácticos de lenguaje musical y la capacidad auditiva del alumno”.

Conforme a lo que establece el artículo 39.1 b) de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, la enseñanza profesional de la música en su grado medio consta de tres ciclos de dos cursos de duración cada uno. Una vez finalizados los estudios de grado medio, los estudiantes contarán con el título profesional de la especialidad cursada (Artículo 14 del Decreto Foral 34/1995).

3.3. Asociación de escuelas de música (ASEMNA)

La Asociación de Escuelas de Música de Navarra (ASEMNA) es una asociación sin ánimo de lucro que nació en el año 2002 con el fin de promover la música y fomentar la coordinación pedagógica y el desarrollo de la estructura de las EM, manteniendo contactos regulares y suscribiendo convenios de colaboración en materia de educación, discusión, desarrollo y promoción musical con organismos oficiales, instituciones, asociaciones y otras entidades públicas o privadas, así como con particulares.

De esta Asociación forman parte 28 EMM de la Comunidad Foral de Navarra.

En los estatutos de la Asociación de Escuelas de Música de Navarra se contemplan, entre otros, los siguientes objetivos:

- Orientar a los asociados en toda clase de temas relativos a su actividad: legislación, subvenciones, contratos, planificación, trámites administrativos, etc.
- Representar los intereses de los asociados ante las Administraciones Educativas y colaborar con ellas en la elaboración de las normas que regulen estas enseñanzas.
- Coordinar y proponer la unificación de criterios, propuestas y actuaciones en el campo pedagógico, administrativo, estructural, etc., que conduzcan a un mejor funcionamiento y eficacia de las enseñanzas musicales.
- Planificar cursos de actualización del profesorado, reciclaje, investigación, edición de programas adaptados a su docencia y de producciones de audio y audiovisuales de los asociados y su comercialización.
- Planificar cursos a impartir por las Escuelas en stages vacacionales, creación y sostenimiento de agrupaciones musicales tales como bandas, orquestas sinfónicas, coros, etc.
- Promover, encauzar y, en su caso, organizar eventos colectivos tales como la participación de las escuelas en circuitos culturales, conciertos, etc., promovidos por instituciones públicas o privadas.
- Creación de fondos documentales: libros, partituras, revistas especializadas, textos, legislación, audio y audiovisuales al servicio de los asociados y, a su tiempo, un museo de la música.
- Crear una bolsa de trabajo de la que los centros se puedan servir para sustituir bajas del profesorado o impartir nuevas especialidades.

Siete de las diez EMM de la muestra están asociadas a la Asociación de Escuelas de Música de Navarra, concretamente la EMM “Mariano García” de Aóiz, la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo, la EMM “Aralar” de Lekumberri, la EMM “Luis Morondo” de Barañáin, la EMM “Julián Gayarre” de Noáin, la EMM “Zizur” de Zizur Mayor y la EMM de Peralta.

3.4. Planes de estudio

En la realización de esta investigación se han tenido en cuenta los planes de estudio de las EMM participantes para analizar las semejanzas y diferencias entre ellos.

3.4.1. Zona Norte

Tabla 3.1. Plan de estudios de la EMM “Mariano García” de Aóiz

AÓIZ Mariano García				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Música y Movimiento (45')	3-6 años			
Iniciación	7 años	2 h	30'	
1º Curso	8 años	2 h	30'	30'
2º Curso	9 años	2 h	30'	30'
3º Curso	10 años	2 h	30'	30'
4º Curso	11 años	2 h	30'	1h
5º Curso	12 años	2 h	30'	30'
P. Conserv.	13 años		30'	30'
1º Curso	14 años		30'	30'
2º Curso	15 años		30'	30'
3º Curso	16 años		30'	30'

*En 2º y 3º Curso hay Conjunto Coral (1h).

En esta EMM (tabla 3.1.) se imparten clases de Lenguaje Musical, dos horas a la semana, durante los cursos elementales. Las clases de instrumento son siempre de media hora de duración, y se realiza también Agrupación Musical (AM) durante treinta minutos en todos los cursos. En 2º y 3º Curso hay Conjunto Coral (1h.).

Tabla 3.2. Plan de estudios de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo

ELIZONDO Valle de Baztán				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Iniciación	6 años	2h.		Coro (30')
Nivel Básico				
1º Curso	7 años	2h.	30'	Coro (30')
2º Curso	8 años	2h.	30'	Coro (30')
3º Curso	9 años	2h.	30'	Coro (30')
4º Curso	10 años	2h.	30'	Coro (30')
5º Curso	11 años	2h.	30'	SI
6º Curso	12 años	2h.	30'	SI
Nivel Medio				
1º Curso	13 años	2h.	30'	SI
2º Curso	14 años	2h.	30'	SI
3º Curso	15 años	2h.	30'	SI
4º Curso	16 años	2h.	30'	SI
5º Curso	17 años		30'	SI
6º Curso	18 años		30'	SI

*En el Nivel Medio de 1º a 4º hay Armonía (1h.).

*En 2º y 3º de nivel básico hay 30' de Música de Cámara.

*Hay un plan específico para adultos.

En esta EMM (tabla 3.2.) destaca la presencia de las clases de Lenguaje Musical durante el nivel básico y, también, durante cuatro cursos del nivel medio. Las clases de instrumento tienen una duración de media hora a la semana, y hay clases de AM, tanto vocal como después, instrumental. Por lo tanto, está muy presente la formación vocal y el lenguaje musical en la formación del alumnado.

Tabla 3.3. Plan de estudios de la EMM “Aralar” de Lekumberri

LEKUMBERRI Aralar				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Educación Infantil 45' (1º) y 1 h. (2º y 3º)	4 años			
	5 años			
	6 años			
Preparatorio	7 años	1h30'	30'	1h.
1º Curso	8 años	1h30'	30'	1h.
2º Curso	9 años	1h30'	30'	1h.
3º Curso	10 años	1h30'	30'	1h.
4º Curso	11 años	1h.30'	30'	1h.
5º Curso	12 años	Opt	30'	Opt
*P. Conserv.	13 años		45'-60'	

*La EMM determinará, a través de un proceso interno, quiénes serán los alumnado que vayan a preparar la prueba de Acceso al Conservatorio.

En esta EMM (tabla 3.3.) se contempla sólo una formación elemental. Es también destacable que en el mismo centro, tras la realización de un proceso interno, se determina quiénes serán los estudiantes a los que se puede preparar para la prueba de acceso al conservatorio.

3.4.2. Zona Centro

Tabla 3.4. Plan de estudios de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin

BARAÑÁIN Luis Morondo				
Ciclo	Edad	LM (Opt.)	Instrumento	Agrupación
Primero				
Música y Movimiento 1 h.	4 años			
	5 años			
	6 años			
Segundo				
1º Curso	7 años	1h.	2h.	
2º Curso	8 años	1h.	2h.	1h.
3º Curso	9 años	1h.	2h.	1h.
4º Curso	10 años	1h.	2h.	1h.
5º Curso	11 años	1h.	2h.	1h.
Tercero				
1º Curso	12 años		2h.	1h.
2º Curso	13 años		2h.	1h.
3º Curso	14 años		2h.	1h.

En esta EMM (tabla 3.4.) destaca la enorme presencia de las clases de instrumento, de dos horas de duración a la semana, tanto durante el segundo nivel como en el tercero. La presencia del Lenguaje Musical es menor que en otras EMM, con la impartición de una hora de clase a la semana durante el segundo nivel exclusivamente.

Tabla 3.5. Plan de estudios de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona

PAMPLONA Joaquín Maya				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Iniciación	7 años	2h.	30'	Coral 1 h. AM Opt.
1º Curso	8 años	2 h.	30'	Coral 1 h. AM Opt.
2º Curso	9 años	2 h.	40'	Opt
3º Curso	10 años	2 h.	40'	Opt
4º Curso	11 años	2 h.	40'	Opt
Segundo				
5º Curso	12 años		30'	1 h.
6º Curso	13 años		30'	1 h.
7º Curso	14 años		30'	1 h.
8º Curso	15 años		30'	1 h.

*En 6º Curso hay Armonía (1 h.).

En esta EMM (tabla 3.5.) el Lenguaje Musical está presente con la impartición de dos horas de clase semanales durante el nivel inicial. Las clases de instrumento son de 30 ó 40 minutos según los cursos, y hay agrupación de Conjunto coral durante los dos cursos iniciales. En esta EMM destaca que en el sexto curso se imparte “Armonía” durante una hora a la semana.

Tabla 3.6. Plan de estudios de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin

NOÁIN Julián Gayarre				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Nivel I. Iniciación Musical				
3 años: 2 Sesiones de 40'. 4 a 6 años: 2 Sesiones de 50'.	3 años			
	4 años			
	5 años			
	6 años			
Nivel II. Primero				
1º Curso	7 años	1h.y 30'	35'	
2º Curso	8 años	1h.y 30'	35'	Coro 30'
3º Curso	9 años	1h.y 30'	35'	Coro 30'
4º Curso	10 años	1h.y 30'	35'	
Nivel II. Segundo				
5º Curso	11 años	1h.y 30'	35'	Si
6º Curso	12 años	1h.y 30'	35'	Si
P. Conserv	13 años	2 h.	1h.	
Nivel III				
1º Curso	14 años		35'	*
2º Curso	15 años		35'	*
3º Curso	16 años		35'	*
4º Curso	17 años		35'	*

*La clase de instrumento podrá ser individual o colectiva respetando 35' por alumno/a.

*Improvisación colectiva 15' alumno/a. Durante dos cursos de este nivel cursará armonía aplicada.

En esta EMM (tabla 3.6.) se dedica tiempo a la formación inicial del alumnado infantil con la realización de dos sesiones de 40 minutos con los niños y niñas de 3 años, y de 50 minutos con los niños y niñas de 4 a 6 años. Las clases de instrumento son de 35 minutos, y siempre respetando este ratio, la sesión podrá ser individual o colectiva. El coro tiene una escasa presencia, sólo se imparte durante media hora en dos cursos. En el tercer nivel realizan improvisación colectiva, concretamente 15 minutos por alumno/a.

Tabla 3.7. Plan de estudios de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor

ZIZUR MAYOR Zizur				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Música y Movimiento 1 h.	4 años			
	5 años			
	6 años			
	7 años			
Primero				
1º Curso	8 años	2h.	30'	
2º Curso	9 años	2h.	30'	1h.
3º Curso	10 años	2h.	30'	1h.
Segundo				
4º Curso	11 años	1h.	30'	1h.
5º Curso	12 años	1h.	30'	1h.
6º Curso	13 años	1h.	30'	1h.
Tercero				
7º Curso	14 años		30'	1h.
8º Curso	15 años		30'	1h.
9º Curso	16 años		30'	1h.

*Los pianistas en lugar de ir a agrupación van a coro.

*En 2º y 3º Curso hay Música de Cámara (1h.).

*En 4º, 5º y 6º Curso hay Clase Colectiva (1h.).

En esta EMM (tabla 3.7.) destaca la presencia de las clases de Lenguaje Musical, siendo de dos horas semanales durante tres cursos, y de una hora a la semana durante los siguientes tres cursos. También están muy presentes las agrupaciones musicales.

3.4.3. Zona de la Ribera

Tabla 3.8. Plan de estudios de la EMM Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo

CINTRUÉNIGO Antonio Martínez Caracciolo				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Música y Movimiento 45' en 3º curso 2 días	4 años			
	5 años			
	6 años			
Primero				
1º Curso	7 años	1h30'	20' I 40'C	
2º Curso	8 años	1h30'	30'	
3º Curso	9 años	1h30'	30'	
Segundo				
4º Curso	10 años	1h30'	30'	1h.
5º Curso	11 años		30'	1h.
Tercero				
6º Curso	12 años		30'	1h.
7º Curso	13 años		30'	1h.
8º Curso	14 años		30'	1h.

* En Primer Ciclo (1º, 2º y 3º Curso) hay coro (30').

* En Segundo Ciclo (4º y 5º Curso) hay informática musical (45').

En esta EMM (tabla 3.8. se dan clases de coro de 30 minutos de duración durante el 1º, 2º y 3er curso, y en el segundo ciclo, durante los cursos cuarto y quinto, hay clases de informática musical.

Tabla 3.9. Plan de estudios de la EMM de Peralta

PERALTA				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Música y Movimiento 50'	3 años			
	4 años			
	5 años			
	6 años			
Primero				
1º Curso	7 años	2h.	30'	1h.
2º Curso	8 años	2h.	30'	1h.
Segundo				
3º Curso	9 años	2h.	30'	1h.
4º Curso	10 años	2h.	30'	1h.
Tercero				
5º Curso	11 años		30'	1h.
6º Curso	12 años		30'	1h.

En esta EMM (tabla 3.9.) se establecen tres ciclos de dos cursos cada uno, que coinciden con los ciclos de la Escuela Primaria. El Lenguaje Musical está presente durante cuatro cursos con dos horas de clase semanales. Todos los cursos ofertan media hora de clase de instrumento y una hora de AM.

Tabla 3.10. Plan de estudios de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela

TUDELA Fernando Remacha				
Ciclo	Edad	LM	Instrumento	Agrupación
Educación Infantil 45'	5 años			
	6 años			
Enseñanza elemental				
Preparatorio	7 años	1h.y 45'	40' C	
1º Curso	8 años	2h.	30' I 45' C	1h.
2º Curso	9 años	2h.	30' I 45' C	1h.
3º Curso	10 años	2h.	30' I 45' C	45'
4º Curso	11 años	2h.	30' I 45' C	45'
P.Conserv.	12 años	2h.	40'	Opc
Tercera Etapa				
1º Curso	12 años	Opc.	Opc.	Opc.
2º Curso	13 años	Opc.	Opc.	Opc.
3º Curso	14 años	Opc.	Opc.	Opc.
4º Curso	15 años	Opc.	Opc.	Opc.

*La Clase colectiva es de 2 alumnos/as.

*En 3º y 4º Curso también se puede dar 1 h y 30' de LM más Escolanía (1h.).

Esta EMM (tabla 3.10) imparte clases de Lenguaje Musical durante dos horas a la semana durante la segunda etapa, y clases de instrumento tanto individuales como colectivas, además de la AM. En la tercera etapa las clases se ofertan de manera optativa.

3.4.4. Resumen de los Planes de Estudio

Se ha realizado un análisis de los planes de estudio de las diferentes EMM de la muestra, haciendo referencia especialmente a las asignaturas impartidas, y a la edad del alumnado, así como a la oferta de un curso de preparación para la prueba de acceso al conservatorio.

Tabla 3.11. Análisis de los planes de estudio de las diferentes EMM de la muestra

Planes de Estudio					
EMM	Música y Movimiento	LM	Instrumento	Preparación Conservatorio	Agrupación
ELIZONDO Valle de Baztán	No	6 a 16	7 a 18	No	9 a 18
LEKUMBERRI Aralar	4 a 6 años	7 a 12	7 a 12	Si	7 a 12
AÓIZ Mariano García	3 a 6 años	7 a 12	7 a 16		8 a 16
BARAÑÁIN Luis Morondo	4 a 6 años	7 a 14	7 a 14	No	8 a 14
PAMPLONA Joaquín Maya	No	7 a 11	7 a 15	No	7 a 15
NOÁIN Julián Gayarre	3 a 6 años	7 a 13	7 a 16	Si	11 a 16
ZIZUR MAYOR Zizur	4 a 7 años	8 a 13	8 a 16	No	9 a 16
CINTRUÉNIGO Antonio Martínez Caracciolo	4 a 6 años	7 a 10	7 a 14	No	10 a 14
PERALTA	3 a 6 años	7 a 10	7 a 12	No	7 a 12
TUDELA Fernando Remacha	5 a 6 años	7 a 12	7 a 15	Si	8 a 15

La asignatura de Música y Movimiento, en general, se imparte a niños/as a partir de 3 ó 4 años durante tres o cuatro cursos. Sólo dos de las EMM seleccionadas, concretamente

Elizondo “Valle del Baztán” y Pamplona “Joaquín Maya”, no tienen incluida esta asignatura en sus planes de estudio.

El lenguaje musical se empieza a impartir con 7 años, excepto en las EMM de Elizondo “Valle de Baztán” (6 años) y Zizur Mayor “Zizur” (8 años). Su duración es variable entre las diferentes EMM, desde los 4 cursos en Cintruénigo “Antonio Martínez Caracciolo” o Peralta, hasta los 11 cursos que se imparten en Elizondo “Valle del Baztán”.

Respecto a la enseñanza de la especialidad instrumental, se aprecia que en todas las EMM se empiezan los estudios musicales con 8 años de edad, menos en Elizondo “Valle de Baztán”, donde se comienzan a los 7 años. La duración es también muy variable, desde los 6 cursos en Lekumberri “Aralar” o Peralta, hasta los 12 cursos en Elizondo “Valle de Baztán”.

En cuanto a las Agrupaciones Musicales (AM), se empieza entre los 7 años en las EMM de Lekumberri “Aralar”, Pamplona “Joaquín Maya” o Peralta, y los 11 años en Noáin “Julián Gayarre”. La duración oscila entre los 6 cursos en los casos de Lekumberri “Aralar” o Peralta, a los 9 cursos en EMM como Aóiz “Mariano García” o Pamplona “Joaquín Maya”.

Cuatro de las diez escuelas de música de la muestra tienen un curso específico para la preparación de la prueba de acceso para el alumnado que quiera acceder a la enseñanza formal del conservatorio. Asimismo, se observan otras peculiaridades:

- Algunas de las EMM ofertan cursos especialmente orientados a adultos.
- El coro o la escolanía está integrado de una u otra forma en casi todos los planes de estudio.
- Algunas EMM incluyen cursos de armonía dentro de su plan de estudios (Elizondo “Valle de Baztán”, Pamplona “Joaquín Maya” y Noáin “Julián Gayarre”).
- En una de las EMM, concretamente en Cintruénigo “Antonio Martínez Caracciolo”, se imparte también informática musical.
- En algunas EMM hay clases colectivas de instrumento, como en Tudela “Fernando Remacha”.
- Las clases de instrumento son siempre colectivas en la EMM de Barañáin “Luis Morondo”.
- La improvisación tiene una presencia especial en EMM como Noáin “Julián Gayarre” y Barañáin “Luis Morondo”.

Se ha comprobado que existe una gran diversidad en la oferta educativa de las diferentes Escuelas Municipales de Música de Navarra. En comparación con la oferta educativa del sistema anterior, en las EMM destaca la presencia de las clases colectivas de instrumento, el uso de la improvisación y la oferta de clases para adultos.

3.5. Agrupaciones musicales

Se presenta ahora la relación de las diferentes agrupaciones musicales de las EMM, con la finalidad de ver y analizar los diferentes tipos de agrupaciones que tiene cada escuela de música.

3.5.1. Zona Norte

Tabla 3.12. Agrupaciones de la EMM “Mariano García” de Aóiz

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Conjunto coral	2º Curso	1h. y 30'
Banda	3º Curso	1h. y 30'
Conjunto de txistu	4º y 5º Curso	1h.
Conjunto de guitarra	4º y 5º Curso	1h.
Conjunto de acordeón	4º y 5º Curso	1h.
Conjunto de flauta	4º y 5º Curso	1h.
Conjunto de piano	4º y 5º Curso	1h.
Diferentes conjuntos instrumentales	1º a 3º Curso	30'

En esta EMM (table 3.12.) las agrupaciones musicales se organizan según las diferentes especialidades instrumentales, txistu, guitarra, acordeón, etc.

Tabla 3.13. Agrupaciones de la EMM “Mariano García” de Elizondo

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Banda	Nivel básico.4º y 5º Curso Nivel Intermedio. 1er curso	1h.
Grupo de Viento	Nivel básico.4º y 5º Curso Nivel Intermedio. 1er curso	1h.
Orquesta de Acordeones	Nivel básico.4º y 5º Curso Nivel Intermedio. 1er curso	1h.
Grupos de Cámara	Diferentes niveles	1h.

En esta EMM (tabla 3.13.) hay agrupaciones de viento y grupos de cámara diversos.

Tabla 3.14. Agrupaciones de la EMM “Aralar” de Lekumberri

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Formaciones de folk Txistu y txikitixa	A partir de 2º Curso	1h.
Coro infantil	A partir de 2º Curso	1h.
Combos voluntarios	A partir de 2º Curso	1h.

En esta EMM (tabla 3.14.) destacan las agrupaciones de folk y el coro, y el carácter voluntario de los combos.

3.5.2. Zona Centro

Tabla 3.15. Agrupaciones de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Banda iniciación	II ciclo, 2º Curso	1h.
Banda infantil	II ciclo, 3º y 4º Curso	1h.
Banda chiqui	II ciclo, 5º Curso III ciclo, 1º Curso	1h.
Banda joven	III ciclo, 2º a 6º Curso	1h. y 30'

Orquesta infantil	II ciclo, 2º y 3º Curso	1h.
Orquesta chiqui	II ciclo, 4º Curso III ciclo, 1º Curso	1h.
Orquesta joven	III ciclo, 3º a 6º Curso	1h. y 30'
Big band	III ciclo, 3º a 6º Curso	1h.
Grupos de combo		1h.
Orquesta de Acordeones	III ciclo, 1º Curso	1h.

*Nota: Las agrupaciones se cubren por el alumnado en función de las necesidades del centro. Esto significa que puede haber un estudiante que no esté preparado y que esté un año más en una agrupación o, por el contrario, puede haber alguna persona que por su nivel instrumental pase directamente a una agrupación de cursos superiores.

En esta EMM (tabla 3.15.) las agrupaciones de la banda y de la orquesta se clasifican por niveles. También hay una Big Band.

Tabla 3.16. Agrupaciones de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Banda 4 x 4 Viento y percusión	I ciclo, Cursos 2º y 3º	1h.
Banda del Patio Viento y percusión	I ciclo, cursos 3º y 4º	1h.
Ensemble Sax Saxofones	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Txistu-taldea Txistus, viento y percusión	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Fanfarre Viento, acordeón y percusión	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Banda Calle Mayor Viento y percusión	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Banda Armonía Viento y percusión	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.

Big Band Viento, batería, bajo y piano	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Orquesta Melitón Cuerda	I ciclo, cursos 2º a 4º	1h.
Maya Camerata Cuerda	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Consort Maya Cuerda y viento	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Coros de adultos	Adultos	1h.
En blanco y negro Pianos	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Glisando Piano	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Grupo de pianos 88	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Colectiva guitarras	I ciclo, cursos 5º a 8º II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Peque Acorde Acordeones	I ciclo, cursos 2º a 4º	1h.
Grupo de Acordeones Acordeones	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Combo Batería, piano, guitarra eléctrica, bajo eléctrico y voz	Todos los niveles	1h.
Música de Cámara	II ciclo, cursos 5º a 8º	1h.
Banda Joaquín Maya Banda ex alumnado	Ex alumnado	1h.

En esta EMM (tabla 3.16.) destacan las numerosas agrupaciones instrumentales: bandas, fanfarria, orquesta, combos, grupos de instrumentos e, incluso, un coro de adultos y una banda de ex alumnos.

Tabla 3.17. Agrupaciones de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Fanfarre txiki	5º y 6º	1 h.
Fanfarre mayores	A partir de 6º	1h.
Agrupación de guitarra	5º y 6º	1 h.
Grupo de txistu	5º y 6º	45´
Grupo de acordeón	5º y 6º	1 h.
Grupo de percusión	5º y 6º	1 h.

En esta EMM (tabla 3.17.) hay fanfarria para pequeños y para mayores, y diferentes grupos instrumentales, como el grupo de percusión.

Tabla 3.18. Agrupaciones de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Música de Cámara	2º y 3º Curso	1h.
Clase colectiva de piano	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de saxofón	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de clarinete	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de txistu	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de trombón	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de flauta	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de guitarra	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de violín	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de acordeón	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Clase colectiva de percusión	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Coro	4º, 5º y 6º Curso	1h.
Banda	6º a 8º y exalumnado	1h.

En esta EMM (tabla 3.18.) se imparten clases colectivas de las diferentes y variadas especialidades instrumentales ofertadas.

3.5.3. Zona de la Ribera

Tabla 3.19. Agrupaciones de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Banda chiqui	A partir de 3º curso	1h.
Banda grande	Alumnado de EMM Niños/as/as fuera de EMM	2h.
Coro	A partir de 2º curso	1h.
Rondalla	A partir de 3º curso	2h.
Orquesta de violines	A partir de 3º curso	1h. y 30'
Aula pop	A partir de 3º curso	2h.

La rondalla, la orquesta de violines y el “aula pop” destacan en esta EMM (tabla 3.19.).

Tabla 3.20. Agrupaciones de la EMM de Peralta

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Banda	II Ciclo: 3º, 4º III Ciclo: 5º y 6º	1h.
Agrupación de teclados	II Ciclo: 3º, 4º III Ciclo: 5º y 6º	1h.
Agrupación de guitarra	II Ciclo: 3º, 4º III Ciclo: 5º y 6º	1h.
Agrupación de acordeón	II Ciclo: 3º, 4º III Ciclo: 5º y 6º	1h.
Agrupación de percusión	II Ciclo: 3º, 4º III Ciclo: 5º y 6º	1h.

En esta EMM (tabla 3.20.) hay una banda y diferentes agrupaciones, según la especialidad instrumental.

Tabla 3.21. Agrupaciones de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela

Agrupaciones	Cursos	Tiempo
Banda	4º a 8º curso	1h. y 30'
Escolanía	Desde 1º curso	1h.
Orquesta de cuerdas	4º a 8º curso	1h. y 30'
Agrupación de flautas	4º a 8º curso	1h.
Agrupación de guitarras	4º a 8º curso	1h. y 15'
Agrupación de acordeones	4º a 8º curso	1h.
Agrupación de percusiones	3º, 4º y 5º curso	1h.

Además de la banda, en esta EMM (tabla 3.21.) está la orquesta de cuerdas y las diferentes agrupaciones de instrumentos. Destaca la Escolanía que se imparte durante una hora a la semana desde el primer curso.

3.6. Alumnado matriculado

La matrícula de alumnado de las EMM de Navarra se ha mantenido bastante estable durante los últimos cuatro cursos académicos. Si bien durante el curso 2013-14 hubo un incremento en la matriculación, el menor número de estudiantes se ha registrado durante el curso 2015-16. No obstante, durante los últimos cuatro cursos académicos la matrícula ha superado los 12.000 estudiantes, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

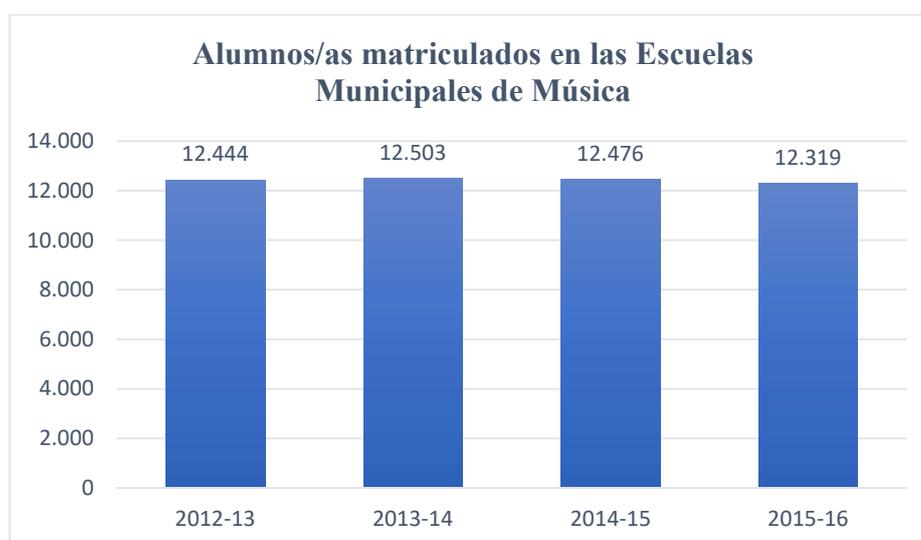


Grafico 3.1. Alumnado matriculado en las EMM de Navarra durante los cursos 2012-16

Al analizar la matrícula de alumnado en las diferentes especialidades instrumentales/vocales durante el curso académico 2012-2013, comprobamos que las especialidades instrumentales/vocales más demandadas son piano (17%), guitarra (12,6%) y saxofón (9,2%), mientras que las especialidades instrumentales/vocales menos demandadas son tuba (0,3%), fagot (0,2%) y contrabajo (0,2%). Por lo tanto, se aprecia que la matrícula según las especialidades instrumentales/vocales está repartida de una forma muy desequilibrada, y hay instrumentos que son mucho más demandados por parte de los estudiantes.

A continuación, se muestra la matrícula por especialidades instrumentales/vocales durante el curso académico 2012-13 en las EMM de Navarra.

Tabla 3.22. Matrícula de alumnado en las diferentes especialidades instrumentales/vocales durante el curso académico 2012-2013

Matrícula EMM 2012-2013	Nº Alumnado	%
Piano	1.545	17,0%
Guitarra	1.148	12,6%
Saxofón	832	9,2%
Flauta travesera	745	8,2%
Clarinete	622	6,9%
Percusión	609	6,7%
Trompeta	596	6,6%
Acordeón	556	6,1%
Violín	480	5,3%
Trombón	278	3,1%
Txistu	277	3,1%
Guitarra eléctrica	262	2,9%
Batería	220	2,4%
Trikitixa	172	1,9%
Violonchelo	153	1,7%
Oboe	116	1,3%
Gaita Navarra	109	1,2%

Bombardino	65	0,7%
Bajo eléctrico	59	0,6%
Instrumentos tradicionales	58	0,6%
Viola	58	0,6%
Trompa	55	0,6%
Tuba	24	0,3%
Fagot	21	0,2%
Contrabajo	17	0,2%
TOTAL	9.077	100%

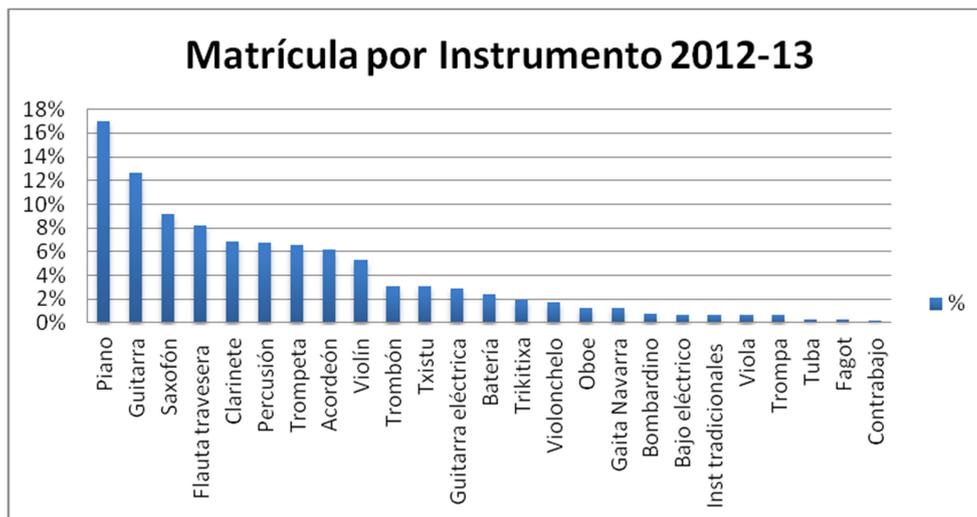


Gráfico 3.2. Matrícula alumnado en especialidades instrumentales/vocales el curso 2012-13

Se exponen a continuación los datos del alumnado matriculado en las EMM de Navarra durante el curso académico 2015-16 teniendo en cuenta la población en la que está situada cada EMM.

Tabla 3.23. Alumnado matriculado en las EMM de la durante el curso académico 2015-16

Población	Escuela de Música	Alumnado matriculado 2015-16	Población 2015	% Alumnado /Población
Elizondo	Valle de Baztán	172	7.792	2,21%
Lekumberri (1)	Aralar	405	8.501	4,76%
Aóiz	Mariano García	82	2.601	3,15%
Barañáin	Luis Morondo	826	20.475	4,03%
Noáin	Julián Gayarre	486	7.892	6,16%
Pamplona (2)	Joaquín Maya Vázquez de Mella	1.292	195.853	0,66%
Zizur Mayor	Zizur	314	14.493	2,17%
Peralta	Peralta	289	5.863	4,93%
Cintruénigo	A. Martínez Caracciolo	231	7.779	2,97%
Tudela	Fernando Remacha	442	35.388	1,25%
Navarra	Navarra	12.319	640.476	1,92%

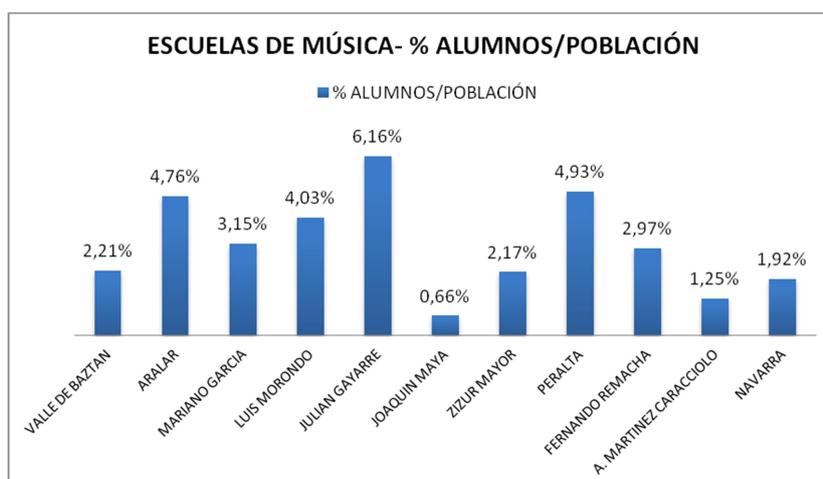


Gráfico 3.3. Alumnado matriculado en las EMM de la muestra durante el curso académico 2015-16

(1) Hay que tener en cuenta que la población a la que da servicio la EMM Aralar de Lekumberri se ha obtenido sumando los habitantes de: Lekunberri, Goizueta, Leitza, Basaburua, Ulzama, Araitz y Betelu.

(2) En el caso de Pamplona se ha sumado el alumnado de la EMM Joaquín Maya y el Colegio Vázquez de Mella por ser ambos centros de titularidad pública en Navarra.

Tras analizar estos datos se observa que en función de la población hay un mayor número de estudiantes en la EMM “Julián Gayarre” de Noáin (6,16%), en la EMM de Peralta (4,93%) y en la EMM “Aralar” de Lekumberri (4,76 %). Las EMM donde hay un menor número de estudiantes en función de la población son la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona (0,66%) y la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo.

SEGUNDA PARTE: Estudio empírico

Capítulo 4. Diseño de la investigación

4.1. Planteamiento de la investigación

4.1.1. Contexto de la investigación

Esta tesis ha tenido como punto de partida, fundamentalmente, las líneas de investigación abiertas en la tesis doctoral de Arturo Goldaracena (2009). De ahí que las conclusiones finales de dicha tesis hayan servido para el planteamiento de las preguntas iniciales, los objetivos y las hipótesis de nuestra tesis. En concreto, las preguntas de investigación iniciales han girado en torno a las relaciones que se han establecido entre el entorno socio-cultural de las escuelas de música navarras y las decisiones que se toman a nivel más interno: cuál es el perfil del alumnado; cuáles son las expectativas de ese alumnado; de qué depende la elección de los instrumentos musicales por parte del alumnado; qué tipo de repertorios se trabajan en las escuelas de música navarras; a qué es debido que se trabajen esos repertorios; qué tratamiento didáctico reciben los diferentes estilos musicales; qué diferencias existen en cuanto a distribución de plazas en las diferentes especialidades, y en cuanto a las escuelas de música de las diversas zonas geográficas de Navarra.

Para tratar de dar respuestas a esas preguntas, se ha llevado a cabo el estudio de las diversas culturas musicales presentes en las escuelas municipales de música (EMM) de Navarra; lo cual implica no sólo una aproximación al espacio físico y a la realidad académica de estos centros de enseñanza musical, sino también a su realidad socio-cultural. Por ello, también, se han seleccionado EMM de diferentes zonas de la geografía navarra que tienen un arraigo estrecho con las agrupaciones y actividades del entorno local.

No hay que olvidar, tampoco, el interés personal de la doctoranda en la realización de esta tesis doctoral, tanto por su trayectoria académica como profesional. Así pues, antes de definir cuáles han sido los objetivos y las hipótesis de esta tesis, vamos a hacer un breve repaso de esa trayectoria, y ver la relación existente entre la biografía de la doctoranda y el tema de la tesis.

4.1.2. Contexto del investigador

La doctoranda es Titulada Superior de Saxofón en el Conservatorio Superior de Música el Liceo de Barcelona, y es Licenciada en Derecho en la Universidad de Navarra.

Su vida profesional se ha desarrollado en los campos de la docencia, de la interpretación musical y la investigación educativa.

En el ámbito de la docencia ha trabajado en escuelas de música de Navarra, en el Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate de Pamplona, en el Conservatorio Superior de Música de Navarra, y en el Colegio Alcaste de Logroño.

Tiene una variada experiencia artística, puesto que ha colaborado con Orquestas y Bandas Sinfónicas, y ha formado parte de diferentes agrupaciones camerísticas.

En cuanto a la investigación educativa, durante el Curso Académico 2002-2003 su inquietud investigadora le lleva a realizar los Cursos de Doctorado en la Universidad Pública de Navarra. Seguidamente, continúa su labor investigadora obteniendo el Diploma de Estudios Avanzados en junio de 2004.

En su labor como Profesora del Conservatorio Superior de Música de Navarra, le asignan la Dirección de dos trabajos de investigación finales de carrera. Durante el Curso Académico 2007-2008 dirige el trabajo titulado: *La Música de Cámara en el Grado Profesional: Análisis de las Programaciones del Conservatorio Profesional Pablo Sarasate de Pamplona y del Conservatorio Profesional de Badajoz. Propuesta de una Programación Didáctica específica de Música de Cámara enfocada al Saxofón*. Y durante el curso 2008-2009 dirige otro trabajo titulado: *El saxofón en las escuelas de música de Navarra: situación actual y propuesta de mejora*, obteniendo ambos la Calificación de Sobresaliente (9).

En diciembre de 2011, su proyecto de tesis, *Estudio de la diversidad de culturas musicales presentes en las escuelas de música de Navarra*, es admitido en el programa de doctorado de Psicodidáctica y didácticas específicas de la Universidad del País Vasco, y continúa su labor investigadora con el profesor Dr. Gotzon Ibarretxe, y la profesora Dra. Ana Urrutia, ambos profesores/as de la Universidad del País Vasco.

Con motivo del desarrollo de esa investigación, asiste al II Encuentro Nacional de escuelas de música, celebrado en Noja (Cantabria), organizado por la SEM-EE, entre el 20 y 21 de octubre de 2012. Seguidamente, en julio de 2013 presenta una Ponencia titulada *“Presentación y proyección de las agrupaciones en las escuelas de música de Navarra: los*

Conciertos grupales”, en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación celebrado en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid (España). Las actas de este Congreso se publican en un libro digital titulado *Actividad Artística y Educación: Usos y Prácticas*.

En la actualidad, trabaja como profesora en el Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate de Pamplona. Y en su labor cotidiana trabaja codo con codo con jóvenes navarros/as de distintas procedencias que le transmiten similares inquietudes a las planteadas en las preguntas de investigación iniciales. Con todo, veamos ahora cuáles han sido los objetivos e hipótesis que han derivado de esas preguntas, y sobre los que se ha desarrollado la investigación doctoral.

4.2. Objetivos e hipótesis de trabajo

Tabla 4.1. Objetivos e hipótesis de trabajo

OBJETIVO PRINCIPAL	HIPÓTESIS PRINCIPAL
Describir las características y el tratamiento que se da a las diferentes culturas musicales presentes en las EMM de Navarra.	La presencia de diversas culturas musicales en las EMM de Navarra permite la formación de un mayor número y heterogeneidad en el alumnado.
OBJETIVOS DERIVADOS	HIPÓTESIS DERIVADAS
1. Estudiar las expectativas del alumnado de las EMM.	1. Las EMM favorecen la formación de estudiantes que se orientan más hacia las actividades musicales de carácter popular que hacia los estudios profesionales.
2. Conocer cuál es la función socio-cultural y educativa de las EMM en la actualidad.	2. Las EMM están implicadas e integradas en las programaciones culturales, actos festivos e institucionales de los municipios, a través de la participación en las agrupaciones musicales populares (bandas, charangas, grupos pop, etc.).
3. Conocer los factores que influyen en la oferta educativo-musical de las EMM. 3.1. Analizar la distribución de plazas por especialidades según las zonas geográficas. 3.2. Examinar los diferentes tipos de repertorio y modalidades de aprendizaje que se trabajan en las EMM.	3. La oferta educativo-musical (diferentes plazas por especialidades instrumentales y/o vocales, repertorios, modos de aprendizaje) de las EMM responde, sobre todo, a las necesidades de las agrupaciones musicales locales.

4.3. Metodología

4.3.1. Enfoque metodológico

Esta tesis doctoral está ubicada dentro del paradigma interpretativo, que responde a una concepción de diseño emergente, más abierta y, sobre todo, más extendida en los estudios de carácter cualitativo. De modo que esta tesis se enmarca dentro de los procedimientos de la investigación cualitativa (Flick, 2004; Sandín, 2003) y, por ello, utiliza los métodos y técnicas propios de este tipo de investigación, dirigidos en este caso al estudio de las culturas musicales presentes en las escuelas municipales de música (EMM) de Navarra.

Este trabajo de investigación se ubica dentro de la perspectiva interpretativa desarrollada por el interaccionismo simbólico de Geertz (1987), y trata de comprender los significados contextuales, compartidos por los sujetos pertenecientes a una cultura determinada; o lo que ha venido entendiéndose como la descripción de la cultura escolar en el caso de los 'etnógrafos de la escuela' (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Woods, 1987, 1998). Además, desde este enfoque etnográfico se ha impulsado la intención dialógica y holística, haciendo partícipes a diferentes agentes del contexto social y cultural que están dentro y fuera del ámbito académico. Para ello, se han utilizado las herramientas y técnicas habituales en el modelo etnográfico-narrativo (entrevistas individuales y grupales), que también tienen una larga tradición y una amplia difusión en el campo etnomusicológico (Barz & Cooley, 1997) y, por extensión, en el mundo de la educación musical y la etnografía educativa (Campbell, 1998; Szego, 2002).

Actualmente, a diferencia de las etnografías plenas, en la investigación educativa también se están realizando 'microetnografías' o estudios etnográficos más cortos (Ball, 1989). Incluso se ha acuñado el término de 'estudio de caso etnográfico' para delimitar el estudio de un proyecto o programa particular, pero tratando de comprender el caso en su contexto social y cultural (Simons, 2011). También Valles (2003) se refiere a la estrategia del estudio de casos etnográfico como un tipo de estudios de caso (diferenciado del biográfico, del etnometodológico, y otros), y lo incluye dentro de la clasificación de estrategias en el continuum cualitativo. De manera que serían tres esas estrategias: 1) la estrategia de la investigación documental; 2) la estrategia del estudio de casos; y 3) la estrategia de la triangulación.

Es precisamente en torno a estas tres estrategias donde se ha desarrollado la investigación doctoral sobre el estudio de las culturas musicales presentes en las EMM de Navarra. Veamos esto.

4.3.2. Estrategias multimetódicas y triangulación

En la investigación educativa actual está ampliamente admitida la actitud integradora y la posibilidad de diseñar trabajos de investigación multimetódicos que tratan de estudiar diversas realidades, aplicando estrategias diversas. La concreción de las tres estrategias mencionadas (Vallés, 2003) se ha producido de la siguiente manera:

1. La estrategia de la investigación documental. Se ha realizado una cuantificación de los repertorios y estilos musicales que se trabajan en los programas educativos de las diferentes especialidades de las EMM. A su vez, se han analizado las fotografías y los vídeos de las actuaciones grupales del alumnado: actuaciones dentro y fuera del espacio físico de las escuelas de música. El análisis de las imágenes se ha considerado como una fuente fidedigna de información y del mismo rango de autoridad que otras fuentes bibliográficas (López-Cano & San Cristóbal, 2014). Además, se ha tenido en cuenta la importancia de las imágenes en el contexto contemporáneo de aprendizaje multimodal (Jewitt, 2008).
2. La estrategia del estudio de casos. Al tratarse de un estudio multicaso, se han utilizado técnicas cualitativas como las entrevistas individuales y grupales (*focus group*) a directores/as, docentes de las diferentes especialidades instrumentales, responsables de las diferentes agrupaciones musicales y alumnado de las EMM seleccionadas.
3. La estrategia de la triangulación. Se han combinado las ideas y las teorías de los autores referenciados en el marco teórico, con los resultados del análisis documental (los repertorios de los programas educativos, y las imágenes de las actuaciones del alumnado) y el análisis de las narrativas textuales (entrevistas individuales y grupales).

En suma, desde la presentación de las diferentes teorías, los resultados del análisis documental y las entrevistas, hasta la discusión y las conclusiones finales, se ha aplicado la triangulación múltiple (de teorías, datos y métodos) como estrategia de validación (Denzin & Lincoln, 2005) y gestión de la calidad en la investigación cualitativa (Flick, 2014). A la combinación de datos procedentes de distintas fuentes (visuales, sonoras y textuales), se ha

añadido la triangulación entre métodos y la triangulación intra-método; es decir, por un lado, se han vinculado la investigación cualitativa (análisis de los textos y las imágenes) y la cuantitativa (programas de conciertos, y cuantificación de los resultados de las entrevistas); y, por otro lado, ha habido un desarrollo secuencial a modo de triangulación intra-método, desde las entrevistas individuales hasta los grupos de discusión.

4.4. Planificación operativa de la investigación

4.4.1. Temporalización y estructura

4.4.1.1. Fases

En relación al desarrollo de nuestra investigación, hemos trabajado los siguientes aspectos y ámbitos de estudio:

Tabla 4.2. Temporalización del trabajo

FASE	FLUJO DE TRABAJO
INICIAL	Diseño y planteamiento de la tesis. Redacción del Proyecto. Elaboración del marco teórico. Revisión bibliográfica y documental. Revisión de literatura teórica y metodológica. Fundamentación. Diseño y elaboración de entrevistas. Análisis de la legislación vigente, así como los documentos de programación de los centros participantes.
AVANZADA	Trabajo de campo. Diseño y realización de entrevistas a equipos directivos, docentes, estudiantes, y responsables de agrupaciones musicales. Análisis de la información: categorización y codificación de los textos. Recopilación de programas de actuaciones. Estudio de los repertorios y estilos musicales presentes en los programas docentes de las diferentes especialidades. Observación y grabación de actividades y eventos musicales (fotografías y vídeos). Realización de tres <i>focus group</i> a grupos de docentes de las diferentes EMM de Navarra.
FINAL	Análisis de convergencias y divergencias. Discusión de los resultados. Triangulación de datos y teorías. Conclusiones y propuestas.

	Redacción definitiva de la tesis y preparación de la defensa.
--	---

4.4.1.2. **Cronograma**

Tabla 4.3. Cronograma

TAREA	FECHAS
Revisión de investigaciones previas y redacción del marco teórico.	Enero 2012-diciembre de 2016
Diseño y realización de las entrevistas semiestructuradas.	Enero-mayo de 2014
Transcripción y análisis de la información: categorización y codificación de textos.	Mayo-diciembre de 2014
Recogida de datos (programas de actuaciones, partituras, imágenes, etc.).	Enero 2012-mayo 2015
Digitalización y clasificación de la información. Introducción en la base de datos.	Julio-diciembre de 2015
Realización de los <i>focus group</i>	Enero-febrero de 2016
Transcripción del <i>focus group</i> y análisis de la información: categorización y codificación de textos.	Marzo- mayo de 2016
Estudio de las convergencias y divergencias. Triangulación de datos y teorías.	Junio-septiembre de 2016
Elaboración de resultados y propuestas	Octubre-noviembre de 2016
Redacción final de la tesis	Febrero-noviembre de 2016
Revisión y últimas correcciones	Diciembre de 2016
Depósito de la tesis	Mayo de 2017
Defensa de la tesis	Septiembre de 2017

4.4.1.3. **Trabajo de campo**

El trabajo de campo se ha organizado de la siguiente manera:

- Realización de las entrevistas semi-estructuradas a los directores/as, docentes de diferentes especialidades instrumentales, responsables de agrupaciones

musicales y alumnado de las EMM de Navarra seleccionadas en la muestra (enero-mayo de 2014).

- Recogida de una base de datos con la información relativa a las actuaciones de las diferentes EMM y de los planes de estudio y de las agrupaciones musicales presentes en las diferentes EMM de Navarra (enero de 2015-mayo de 2016).
- Recogida de imágenes y grabaciones de actuaciones correspondientes a diferentes agrupaciones musicales de algunas de las EMM correspondientes a la muestra (enero de 2015-mayo de 2016).
- Realización de los *focus group* (enero-febrero de 2016).

4.5. Centros estudiados

4.5.1. Entrevistas

4.5.1.1. Preparación de las entrevistas

Antes de la selección de los centros y las personas participantes en la investigación, se ha procedido a la realización de unas entrevistas piloto con varios docentes de diferentes EMM de Navarra. En esas entrevistas se ha constatado la importancia de la diversidad de repertorios que se emplean en la educación musical del alumnado, así como el uso y la vinculación de la música con las entidades y actividades de las localidades.

4.5.1.2. Muestra

Para la selección de los centros se ha realizado un muestreo intencional por accesibilidad, basado en el criterio de conveniencia (Patton, 1990; Flick, 2004), y se han tenido en cuenta los siguientes condicionantes de elección:

- Son centros públicos y municipales, que tienen un porcentaje elevado de estudiantes, y mantienen estrechos vínculos con las asociaciones y grupos musicales de las localidades.
- Están ubicados en diferentes zonas geográficas de Navarra y tienen características identitarias (con proyectos educativos y maneras de trabajar) particulares.
- El interés específico, por nuestra parte, hacia el profesorado de ciertas EMM y determinadas especialidades instrumentales y/o vocales.

- La buena disposición del profesorado y los equipos directivos a colaborar en el trabajo de investigación.

Considerando que hay una mayor concentración de EMM en la Zona Centro, la selección de la muestra está integrada por las siguientes EMM:

- Zona Norte
 - EMM “Mariano García” de Aóiz
 - EMM “Valle de Baztán” de Elizondo
 - EMM “Aralar” de Lekumberri

Zona Centro

- EMM “Luis Morondo” de Barañáin
- EMM “Joaquín Maya” de Pamplona
- EMM “Julián Gayarre” de Noáin
- EMM “Zizur” de Zizur Mayor

Zona de la Ribera

- EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo
- EMM de Peralta
- EMM “Fernando Remacha” de Tudela

A la hora de realizar la selección de estudiantes y docentes se ha tomado en cuenta la clasificación de instrumentos recogida en el *Informe de situación de las escuelas de música de la Comunidad Foral de Navarra* (Gobierno de Navarra, 2007/2008).

- Viento-madera: flauta, oboe, clarinete, fagot y saxofón
- Viento-metal: trompeta, trombón, tuba y bombardino
- Cuerda: violín, viola, violonchelo y contrabajo
- No orquestales: acordeón, canto, guitarra, percusión, piano y txistu
- Música moderna: bajo eléctrico, guitarra eléctrica, teclados y batería moderna y jazz
- Música tradicional: bandurria, gaita, tambor, trikitixa y pandero

4.5.1.3. **El perfil de los sujetos entrevistados**

Se han realizado entrevistas semi-estructuradas individuales a sujetos relevantes implicados en el buen funcionamiento de las EMM de Navarra :

- 10 directores/as
- 65 docentes de diferentes especialidades
- 33 responsables de agrupaciones musicales (bandas, orquestas, agrupaciones instrumentales, combos, etc.)
- 157 alumnos/as

Dependiendo de la relevancia que tiene cada especialidad instrumental se han seleccionado más o menos informantes clave a entrevistar en cada EMM.

4.5.1.4. **Diseño de las entrevistas**

Se han diseñado cuatro guiones de entrevistas semi-estructuradas (ver anexos I, II, III y IV) dirigidas a los participantes en la investigación (directores/as, docentes de diferentes especialidades instrumentales, alumnado y responsables de agrupaciones musicales). Los temas que se proponen a continuación son genéricos, y han servido de base para pensar en las preguntas de las entrevistas, y elaborar así los guiones de las entrevistas (Kvale, 2011), así como un sistema categórico más amplio y, también, el propio sistema de codificación de los textos:

- Naturaleza y función sociocultural de las EMM.
- Actividades del alumnado (conciertos del centro, participación en actos institucionales, audiciones en centros de educación infantil y primaria, etc.).
- Actividades del profesorado (conciertos pedagógicos, audiciones comentadas, formación de profesorado de música de la enseñanza general, participación en agrupaciones musicales, etc.).
- Repertorios (estilos musicales, vínculos a los que responde, etc.).

4.5.1.5. **Tratamiento de las entrevistas: codificación**

El sistema categórico que se ha utilizado para la codificación y análisis de los textos de las entrevistas, se fundamentaba en los temas genéricos demarcados inicialmente para elaborar los guiones de las entrevistas. Con todo, en el proceso de investigación han surgido

unas categorías emergentes que se han tenido en cuenta, y han ido conformando el sistema categórico tal y como se presenta a continuación:

1. Función
 - 1.1 Función sociocultural de las escuelas de música en la localidad
 - 1.2. Demanda social
2. Recursos
 - 2.1. Materiales
 - 2.1. Institucionales
3. Alumnado
 - 3.1. Perfil
 - 3.2. Edad de acceso a la escuela de música
 - 3.3. Estudiar de forma aficionada o para cursar estudios profesionales
 - 3.4. Porcentaje de acceso a estudios profesionales
 - 3.5. Metas como instrumentista
4. Elección
 - 4.1. Del instrumento por parte alumnado
 - 4.2. Instrumentos más o menos demandados
 - 4.3. Oferta de plazas disponibles por instrumento, motivos
5. Profesorado
 - 5.1. Perfil
 - 5.2. Formación o estudios realizados
 - 5.3. Plantilla
 - 5.4. Oferta de plazas por instrumento
6. Repertorios individuales
 - 6.1. Presencia de diversos estilos musicales
 - 6.2. Elección
 - 6.3. Tiempo dedicado a los diferentes repertorios
 - 6.4. Composición y arreglo de las canciones
 - 6.5. Grabaciones
 - 6.6. Gustos y motivación del alumnado
7. Metodología
 - 7.1. De trabajo en el aula
 - 7.2. Con los diferentes repertorios
 - 7.3. Objetivos

- 7.4. Técnica
- 7.5. Tiempo dedicado al estudio del instrumento por parte del alumnado
- 8. Padres/madres
 - 8.1. Implicación en la educación de los hijos/as
 - 8.2. Valoración de los estudios musicales en el entorno familiar, expectativas
- 9. Conciertos individuales
 - 9.1. Audiciones y conciertos dentro y fuera de las escuelas de música
 - 9.2. Participación en actos institucionales y festividades
 - 9.3. Actividades en centros de enseñanza obligatoria
- 10. Alumnado agrupaciones
 - 10.1. Participación en diversas agrupaciones musicales por parte del alumnado
 - 10.2. Tipo de agrupaciones
 - 10.3. Interés o motivación del alumnado
 - 10.4. Tipos de contrato
- 11. Profesorado agrupaciones
 - 11.1. Tipo de agrupaciones
 - 11.2. Dedicación del director/profesor
 - 11.3. Problemas con los instrumentos menos demandados
 - 11.4. Intercambios con otras agrupaciones
- 12. Repertorios grupales
 - 12.1. Presencia de diversos estilos musicales
 - 12.2. Elección
 - 12.3. Tiempo dedicado a los diferentes repertorios
 - 12.4. Composición y arreglo de las canciones
 - 12.5. Grabaciones
 - 12.6. Gustos y motivación del alumnado
- 13. Ensayos
 - 13.1. Tiempo dedicado por las agrupaciones
 - 13.2. Metodología de trabajo
- 14. Conciertos grupales
 - 14.1. Audiciones y conciertos dentro y fuera de las escuelas de música
 - 14.2. Participación en actos institucionales y festividades, actividades en centros de enseñanza obligatoria

Tras la transcripción de las entrevistas, la codificación de los textos se ha realizado en base a ese sistema categórico, y valiéndonos del *software* informático de análisis cualitativo de datos Atlas-ti.

Antes de la discusión e interpretación definitiva de los resultados, se han llevado a cabo varios grupos de discusión (integrados por los entrevistados/as previamente), y se han sometido a revisión los resultados provisionales obtenidos en las entrevistas individuales. También se han introducido nuevas preguntas de entrevista en el guión de la entrevista grupal (anexo IV). Finalmente, tras la discusión y triangulación de datos, se ha procedido a la redacción de las conclusiones y propuestas de acción y mejora.

4.5.2. Repertorios

Junto con el análisis de las entrevistas individuales, se han introducido elementos de contraste más objetivables (cuantificables), y se han examinado los programas de las actuaciones de las EMM seleccionadas. A esto hay que añadir el apartado de análisis de las imágenes (fotografías y vídeos) de esas actuaciones.

Se ha realizado un análisis de los repertorios utilizados en las diferentes actuaciones del alumnado. Concretamente, se han recopilado los programas de actuaciones realizadas desde el 2009 al 2014, tanto de actuaciones individuales como de las diferentes agrupaciones de las EMM. La muestra total se presenta en la tabla 4.4.:

Tabla 4.4. Repertorios agrupaciones e individuales

Repertorio	Nº
Agrupaciones	725
Individuales	250
Total	975

A través de esta muestra se recogen seis años de actuaciones del alumnado de las EMM, que nos han permitido tener una idea amplia de los repertorios que actualmente se utilizan las EMM de Navarra.

Las EMM realizan actuaciones con motivo de diferentes eventos:

- Audiciones de un determinado instrumento
- Concierto de Santa Cecilia

- Conciertos de Navidad
- Conciertos de Semana Santa
- Conciertos de Primavera
- Conciertos especiales (Día de la percusión de Navarra, Primer encuentro de acordeones de Navarra, etc.)
- Conciertos de final de curso

Estos repertorios se han clasificado teniendo en cuenta, sobre todo, los siguientes estilos musicales:

- Folclórico o tradicional
- Clásico
- Popular o moderno

Capítulo 5. Análisis de los conciertos y las audiciones

5.1. Análisis de los programas

Un elemento clave para verificar la hipótesis principal de la presente tesis ha sido analizar los repertorios interpretados en las diferentes actuaciones del alumnado de las escuelas municipales de música de Navarra seleccionadas en la muestra. Concretamente, se han recopilado 975 obras correspondientes a actuaciones realizadas entre los años 2009 y 2014, tanto individuales como de las diferentes agrupaciones. Estos repertorios se han clasificado por estilo y subestilo musical.

Las escuelas municipales de música objeto de la muestra se han seleccionado y clasificado según tres zonas geográficas claramente diferenciadas de la Comunidad Foral de Navarra: la Zona Norte, la Zona Centro y la Zona de la Ribera. Estos centros realizan actuaciones con motivo de diferentes eventos, tales como Santa Cecilia, Navidad, Semana Santa y final de curso, entre otros.

En la siguiente tabla se enumeran las EMM seleccionadas para la muestra, indicando la zona geográfica a la que pertenece cada una de ellas.

Tabla 5.1. EMM seleccionadas

EMM seleccionadas		
Zona	Población	EMM
Norte	Lekumberri	Aralar
Norte	Aóiz	Mariano García
Norte	Elizondo	Valle de Baztán
Centro	Pamplona	Joaquín Maya
Centro	Noáin	Julián Gyarre
Centro	Barañáin	Luis Morondo
Centro	Zizur Mayor	Zizur
Ribera	Cintruénigo	Antonio Martínez Caracciolo
Ribera	Tudela	Fernando Remacha
Ribera	Peralta	Peralta

Concretamente, hemos seleccionado diez EMM procedentes de las diferentes zonas geográficas de la Comunidad Foral de Navarra, tres de las cuales pertenecen a la Zona Norte, cuatro a la Zona Centro y tres a la Zona de la Ribera.

A continuación se detalla el número de actuaciones grupales e individuales recopiladas en cada una de las EMM objeto de la muestra.

Tabla 5.2. N° de actuaciones grupales e individuales por EMM

N° de actuaciones grupales e individuales por EMM			
EMM	Grupales	Individual	Total
Aralar	81	24	105
Mariano García	26	3	29
Valle de Baztán	16	23	39
Joaquín Maya	320	121	441
Julián Gayarre	12		12
Luis Morondo	59	7	66
Zizur	107	11	118
A. Martínez Caracciolo	17	28	45
Fernando Remacha	37	24	61
Peralta	50	9	59
Total	725	250	975

Esta amplia muestra, que recopila seis años de actuaciones del alumnado de las EMM de Navarra, nos permitirá conocer los diferentes tipos de repertorios que actualmente se trabajan en las mismas.

La distribución por zonas del repertorio analizado se resume en la siguiente tabla.

Tabla 5.3. Repertorio recopilado por zonas

Repertorio recopilado por zonas				
Repertorio	Centro	Norte	Ribera	Total
Agrupaciones	498	123	104	725
	69%	17%	14%	100%
Individual	139	50	61	250
	56%	20%	24%	100%
Total	637	173	165	975
	65%	18%	17%	100%

Se ha recogido una mayor muestra en la Zona Centro debido a la mayor presencia de EMM y de alumnado en esta zona geográfica.

En el presente estudio se ha realizado un análisis detallado de los siguientes temas:

- La presencia que tienen los diferentes estilos musicales en el repertorio.
- La existencia o no de diferencias en la presencia de los distintos estilos musicales interpretados en las actuaciones grupales o individuales.
- El origen de la música tradicional interpretada en los repertorios.
- La presencia de la música vasca en los repertorios de música tradicional o folclórica.
- Los periodos musicales más interpretados dentro de la música clásica.
- Los subestilos dentro de la música popular o moderna que se interpretan en los repertorios.
- Las EMM que trabajan repertorio de jazz.
- Los compositores más interpretados.
- Las agrupaciones musicales de las diferentes EMM de Navarra.

5.1.1. Estilos musicales presentes en actuaciones grupales e individuales

Se han analizado los estilos musicales presentes en las actuaciones, tanto grupales como individuales. Se ha contabilizado el número de actuaciones recopiladas en las diferentes

EMM seleccionadas en la muestra según su estilo musical, clasificándolas en música tradicional o folclórica, música clásica y música popular o moderna.

A cada escuela municipal de música se le ha asignado un código identificativo del 1 al 10 con el que se le representará en los gráficos posteriores.

Tabla 5.4. Estilos musicales presentes en el repertorio

Código	EMM	Tradicional	Clásico	Popular	Total
1	Aralar	51	20	34	105
2	Mariano García	11	9	9	29
3	Valle de Baztán	9	20	10	39
4	Joaquín Maya	68	187	186	441
5	Julián Gayarre	2	1	9	12
6	Luis Morondo	3	11	52	66
7	Zizur	39	29	50	118
8	A. Martínez Carraciolo	6	2	37	45
9	Fernando Remacha	16	35	10	61
10	Peralta	9	14	36	59
	Total	214	328	433	975

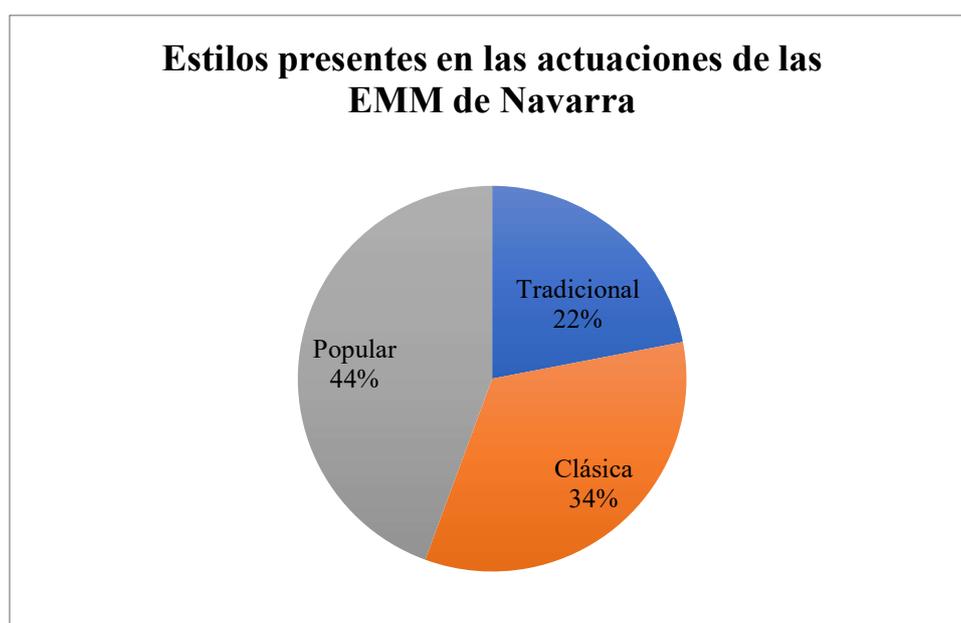


Gráfico 5.1. Estilos presentes en las EMM de Navarra

En el gráfico 5.1. comprobamos que dentro de los diferentes estilos musicales destaca la presencia de la música popular o moderna, que es diez puntos porcentuales mayor que la de la música clásica. Por debajo se encuentra la música tradicional o folclórica, con un 22% de presencia en los repertorios de las actuaciones, tanto grupales como individuales.

Por otra parte, hemos querido conocer con detalle la presencia y el porcentaje concreto de esos estilos musicales en las actuaciones individuales y grupales de cada EMM seleccionada en la muestra.

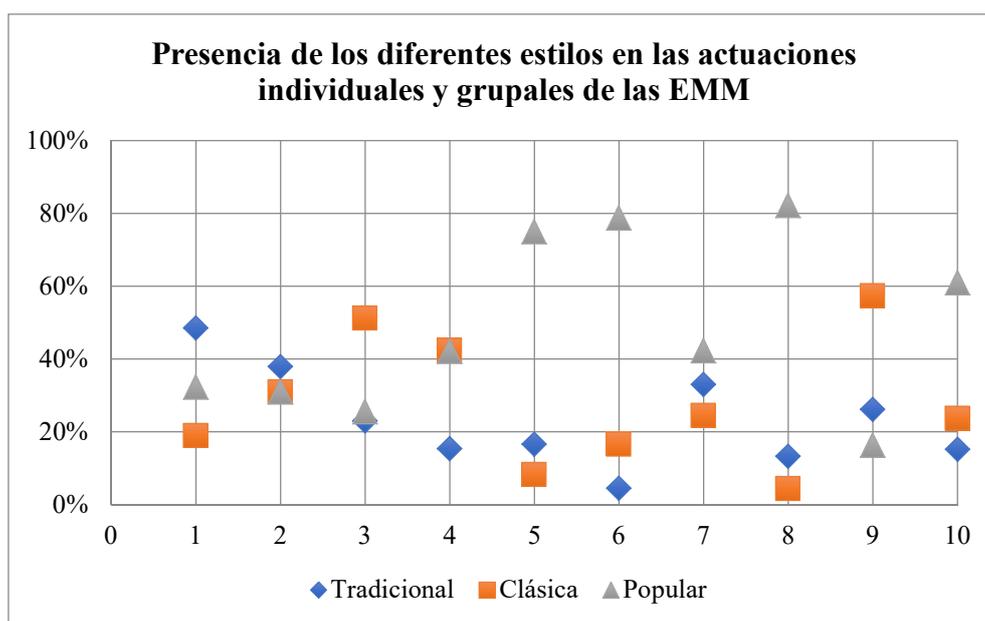


Gráfico 5.2 Presencia de los diferentes estilos

Mediante este gráfico 5.2. se puede apreciar que las diferencias de estilo musical de los repertorios entre las EMM de Navarra son muy acusadas. Concretamente:

- Las EMM “Julián Gayarre” de Noáin, “Luis Morondo” de Barañáin, “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo y EMM de Peralta, identificadas con los números 5, 6, 8 y 10 respectivamente, han realizado una clara apuesta por la música popular dentro de sus repertorios.
- En las EMM “Valle de Baztán” de Elizondo y “Fernando Remacha” de Tudela, identificadas con los números 3 y 9 respectivamente, el estilo musical que tiene una mayor presencia es la música clásica.
- En la EMM “Aralar” de Lekumberri (número 1), el estilo musical más interpretado es la música tradicional o folclórica.

- Por su parte, la EMM “Mariano García” de Aóiz (número 2) tiene una presencia muy equilibrada de los tres estilos musicales. Y en la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona (número 4) la música clásica y la música popular están al mismo nivel en los repertorios trabajados.

Al principio de este estudio, se consideró que podría resultar interesante realizar una valoración de los estilos musicales trabajados en las diferentes zonas geográficas, pero al comprobar la dispersión existente entre las diferentes EMM se ha considerado que este estudio carece de sentido.

En la siguiente tabla 5.5. y gráfico 5.3. se detallan las cantidades totales en cuanto a la presencia y el porcentaje referidos a todas las actuaciones, tanto grupales como individuales.

Tabla 5.5. Presencia de los diferentes estilos en actuaciones grupales e individuales

Presencia de los diferentes estilos en actuaciones grupales e individuales				
	Tradicional	Clásico	Popular	Total
Grupales	172	184	369	725
Individuales	42	144	64	250
Total	214	328	433	975

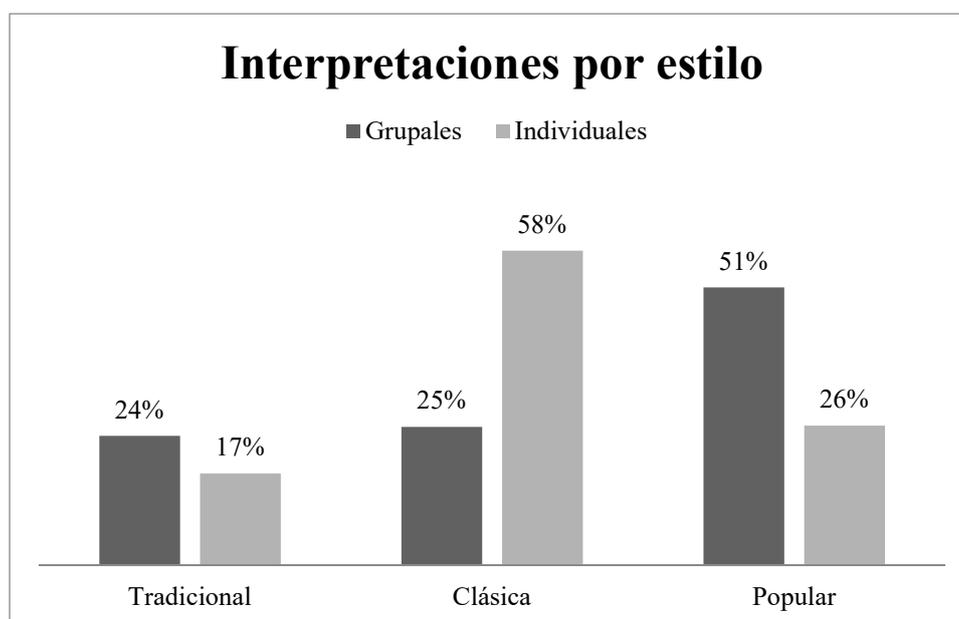


Gráfico 5.3. Porcentaje de interpretaciones por estilo en actuaciones grupales e individuales

Como se puede comprobar en la tabla 5.5. y en el gráfico 5.3., la música clásica destaca en las interpretaciones individuales, mientras que en las interpretaciones grupales tiene una mayor presencia la música popular o moderna.

A su vez, se ha realizado un análisis sobre la presencia de los diferentes estilos musicales en las actuaciones grupales de cada una de las EMM de la muestra.

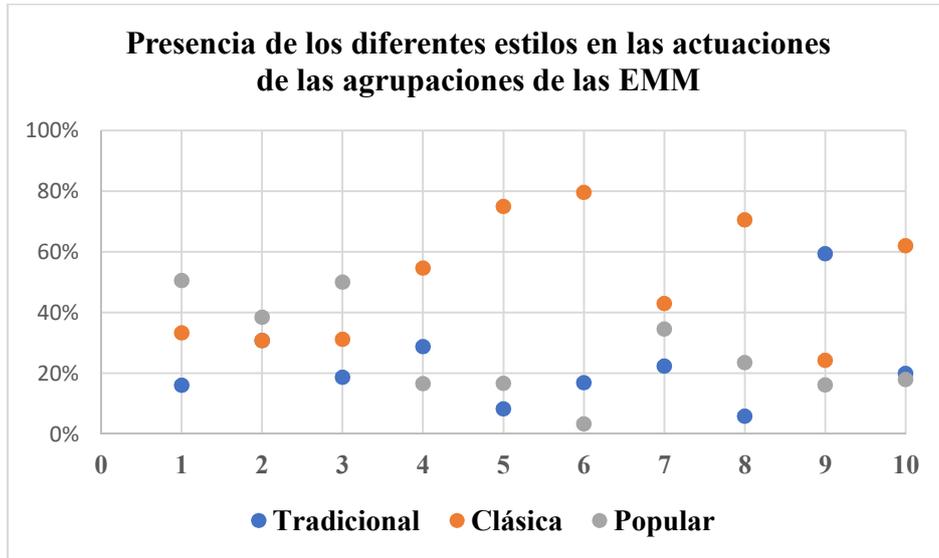


Gráfico 5.4. Presencia de los diferentes estilos en las actuaciones grupales

Comprobamos que los resultados sobre el repertorio de las agrupaciones en las diferentes EMM son prácticamente los mismos que obteníamos cuando veíamos los datos globales de las interpretaciones grupales e individuales.

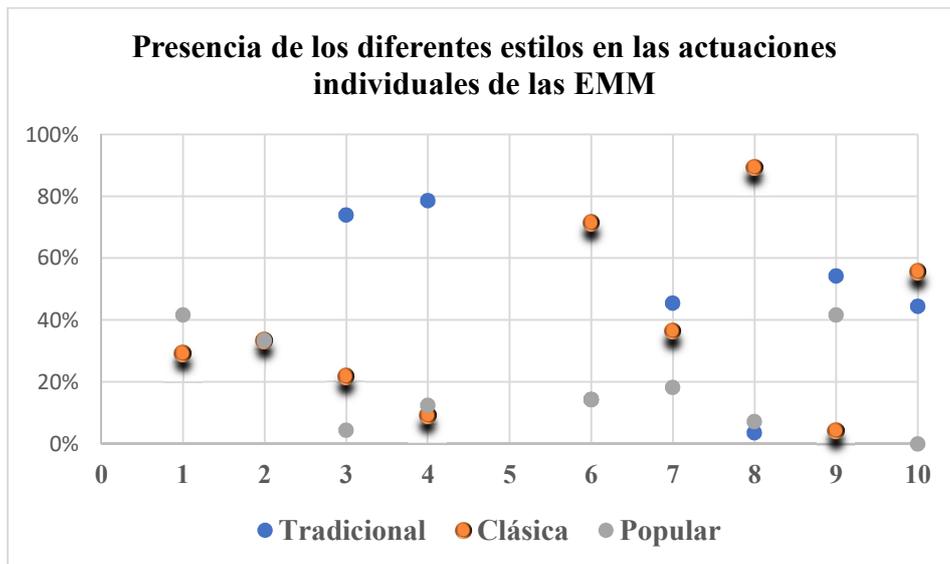


Gráfico 5.5 Presencia de los diferentes estilos en las actuaciones individuales

En el caso de las interpretaciones individuales, las EMM “Valle de Baztán” de Elizondo y “Joaquín Maya” de Pamplona (números 3 y 4, respectivamente) se decantan claramente por la música tradicional, mientras que en las EMM “Luis Morondo” de Barañáin y “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo (números 6 y 8, respectivamente) prevalece la música clásica en las interpretaciones individuales.

5.1.2. Procedencia de la música tradicional

Se ha analizado la procedencia concreta de la música tradicional o folclórica en las EMM de Navarra. Se ha clasificado en música africana y asiática, música europea, música americana y villancicos.

Tabla 5.6. Procedencia de la música tradicional

Música tradicional		
	Total	Total (%)
Africana y asiática	4	2 %
Europea	145	68 %
Americana	25	12 %
Villancicos	40	19 %
Total	214	100 %

Al realizar el análisis de las obras de música tradicional o folclórica, se ha considerado interesante asignar un carácter especial a los villancicos; el resto de música tradicional se ha analizado teniendo en cuenta su procedencia.

A su vez, se ha analizado la presencia de la música vasca en relación a la música tradicional o folclórica del resto de España dentro del repertorio tradicional trabajado en las EMM de Navarra.

Tabla 5.7. Presencia de la música vasca

Presencia de la música vasca		
	Total	Total (%)
Vasca	84	86%
Resto de España	14	14%
Total	98	100%

De la realización de este análisis, se ha comprobado que las EMM de Navarra:

- Cuentan con música de cuatro de los cinco continentes, aunque la presencia de música africana y asiática es muy escasa.
- El repertorio que se trabaja dentro de la música tradicional americana es principalmente de música sudamericana.
- Dentro del repertorio tradicional europeo, se han encontrado obras de 22 países.
- Dentro de la música española destaca la música vasca, ligada culturalmente a la Zona Norte de Navarra, de la cual se realizará un estudio específico en el siguiente apartado.

5.1.3. Presencia de la música vasca

Se ha analizado el porcentaje de música vasca que se interpreta en las EMM dentro de sus repertorios de música tradicional o folclórica.

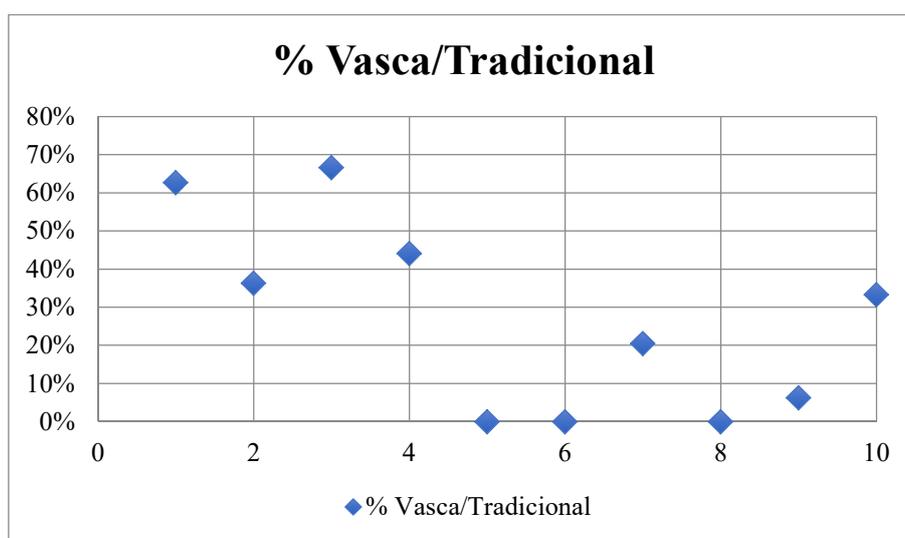


Gráfico 5.6: Porcentaje de música vasca sobre la tradicional

El porcentaje de música vasca es muy alto en la Zona Norte (EMM 1, 2 y 3), siendo minoritario o nulo en el resto de zonas. Cabe destacar, no obstante, los casos de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, en la Zona Centro, y de la EMM de Peralta, en la Zona de la Ribera, donde la música vasca también tiene una presencia destacada en los repertorios interpretados.

5.1.4. Periodos más interpretados dentro de la música clásica

Se ha considerado interesante conocer cuáles son los periodos más interpretados dentro de la música clásica.

Tabla 5.8. Periodos interpretados dentro de la música clásica

Periodos interpretados dentro de la música clásica		
Periodo	Nº	Total (%)
Siglo XX	114	25%
Romántico	77	23%
Nacionalista	15	5%
Clásico	38	12%
Barroco	77	23%
Renacimiento	7	2%
Total	328	100%

Dentro de la música clásica, destaca la presencia de la música del siglo XX, con un 25%, seguida por la música Romántica y Barroca, con un 23% cada una. Los periodos menos interpretados son el Clásico, con un 12%, y el Nacionalista y el Renacimiento, con un 5% y 2% respectivamente.

5.1.5. Subestilos dentro de la música popular

Dentro de la música popular, se han analizado los subestilos concretos que se trabajan en los repertorios de las EMM de Navarra. Se ha agrupado la música popular según los principales subestilos (de cine, pop, rock y jazz), dejando un subgénero denominado “otros” para contemplar una gran variedad de subestilos menos representativos, tales como el mambo, el rap, el ska, el soul, etc.

Tabla 5.9. Subestilos interpretados dentro de la música popular

Subestilos interpretados dentro de la música popular		
Subestilo	Nº	Total (%)
Cine	200	46%
Pop	72	17%
Rock	49	11%
Jazz	53	12%
Otros	59	14%
Total	433	100%

Cómo podemos comprobar, destaca claramente la presencia de la música de cine, con un 46% de representación dentro de la música popular o moderna. Cabe destacar también la presencia que tiene la música de jazz, concretamente un 12% sobre el total del repertorio de música popular interpretado en las EMM de Navarra.

5.1.6. Presencia de la música de jazz

Se ha querido conocer cuál es la presencia de la música de jazz dentro de la música popular en las diferentes EMM de Navarra.

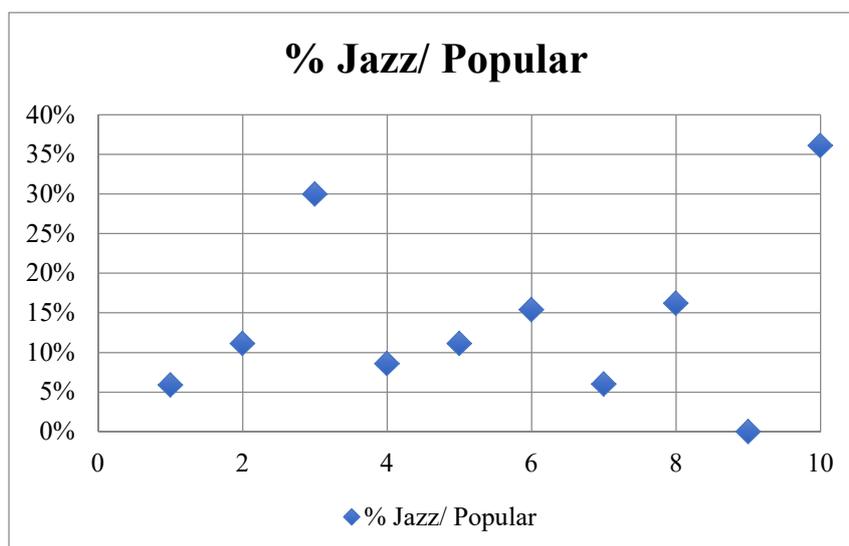


Gráfico 5.7. Porcentaje de música de jazz sobre la popular

Con los datos de que disponemos hay dos EMM, concretamente la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo y la EMM de Peralta (números 3 y 10, respectivamente) donde destaca

claramente la presencia de la música de jazz en sus repertorios. Cabe señalar que en prácticamente todas las EMM de Navarra la música de jazz forma parte de sus repertorios.

5.1.7. Compositores más interpretados

Se ha analizado cuáles son los compositores más interpretados en los diferentes estilos musicales: tradicional o folclórico, clásico y popular o moderno.

En la siguiente tabla 5.10. se indican los compositores más interpretados de música tradicional.

Tabla 5.10. Música tradicional

Música tradicional
Compositores
J. Mohr (1792-1848)
Oskorri
B. Lertxundi (1942-)
J. Pierpont (1822-1893)

Joseph Franz Mohr (1792-1848) fue un compositor austriaco, autor de la letra del conocido villancico navideño “Noche de paz”.

Oskorri fue un grupo de música tradicional vasca, formado en Bilbao (País Vasco) a principios de los años 70, que finalizó su andadura a finales de 2015. Fue una de las bandas de folk más longevas de Euskal-Herria. El nombre del grupo, en euskera, significa "atardecer rojo". Empezaron fusionando el jazz con instrumentos tradicionales vascos, hasta que llegaron a encontrar un estilo propio que los ha definido dentro de la escena del folk europeo.

Benito Lertxundi (1942-) es un cantautor euskaldún nacido en Orío (Guipúzcoa) el 6 de enero de 1942. La trayectoria artística del cantante es larga y prolífica, concretamente 17 grabaciones y cientos de conciertos, y su aportación a la cultura vasca le hace ser merecedor de la Medalla de Oro de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Sus canciones son, en realidad, mensajes poéticos y, también, políticos, a una sociedad vasca que en tiempos pasados vivía bajo una fuerte represión.

James Lord Pierpont (1822-1893) fue un compositor, arreglista, organista y compositor nacido en Nueva Inglaterra. Su composición "Jingle Bells" se ha convertido en sinónimo de las fiestas navideñas, y es una de las canciones más reconocidas del mundo.

En la siguiente tabla 5.11. se indica, para los compositores más relevantes, el porcentaje de veces que se ha interpretado una obra suya sobre el total de obras de música clásica interpretadas.

Tabla 5.11. Música clásica

Música clásica	
Compositores	% Obras
W.A. Mozart (1756-1791)	6%
L.V. Beethoven (1712-1827)	5%
J.S. Bach (1685-1750)	4%
Jacob de Haan (1959-)	4%
G.F. Haendel (1685-1759)	3%
F. Emonts (1920-2003)	2%
A. Vivaldi (1678-1741)	2%
P.I. Tchaikosky (1840-1893)	2%
H. Purcell (1659-1695)	2%
E. Köhler (1849-1907)	2%
J. Offenbach (1815-1880)	2%
F. Schubert (1797-1828)	2%

Entre los compositores de música clásica más interpretados, apenas nos encontramos con compositores del siglo XX. La mayor parte de los mismos son barrocos y clásicos. Destacando entre los mismos W.A. Mozart, L.V. Beethoven y J. S. Bach.

En la tabla 5.12. se indica, para los grupos o compositores más relevantes, el porcentaje de veces que se ha interpretado una obra suya sobre el total de obras de música popular o moderna interpretadas.

Tabla 5.12. *Música popular*

Música popular	
Compositores	% Obras
The Beatles (1960-)	6%
H. Zimmer (1957-)	4%
J. Williams (1932-)	4%
A. Menken (1949-)	3%
S. Joplin (1867/68-1917)	2%
ABBA (1971)	2%
AC/DC (1973)	1%
J- Horner (1953-)	1%
J. Kander (1927-)	1%

Como podemos comprobar en la tabla 5.12., los compositores modernos más interpretados son clásicos. Cinco de ellos son compositores de bandas sonoras de películas:

- H. Zimmer (1957-) es compositor alemán de bandas sonoras cinematográficas, pionero en la integración de música electrónica y arreglos orquestales tradicionales. En la actualidad es considerado uno de los compositores más sobresalientes de Hollywood. Ha sido ganador de numerosos premios cinematográficos como los Globos de oro, BAFTA, Emmy, Saturn, Grammy, además de un Óscar de la Academia por su trabajo en “El rey león” (1994).
- J. Williams (1932-) es compositor y director de orquesta estadounidense. Es uno de los compositores más reconocidos de música de cine; ha realizado la banda sonora de más de cien películas, ha compuesto Tiburón, E. T.: El extraterrestre, Superman, Star Wars, Indiana Jones, Parque Jurásico, La lista de Schindler, Memorias de una geisha, Harry Potter, Inteligencia Artificial, entre muchas otras. Ha recibido el Óscar de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de Hollywood en cinco ocasiones.
- A. Meken (1949-) es compositor y pianista estadounidense. Es mayormente conocido por haber compuesto la música de numerosas películas producidas por los estudios de animación de Walt Disney, como La Sirenita, Pocahontas, La bella y la bestia y Aladdin; por cada una de estas dos últimas ganó dos Óscars.

También ha compuesto la banda sonora de otras películas de Disney como El jorobado de Notre Dame, Hércules y Enredados. Menken ha ganado un total de ocho Óscars y ha estado nominado dieciséis veces.

- J. Horner (1953-) es compositor y director de orquesta estadounidense dedicado casi en exclusividad a las bandas sonoras para películas, con más de 150 películas en su haber. Ha obtenido diez nominaciones a los premios Oscar, resultando ganador en dos ocasiones por la misma película, Titanic, en los apartados de Mejor Música y Mejor Canción.
- J. Kander (1927-) es compositor americano de un número de musicales como parte del equipo songwriting de Kander y de Ebb. Sus composiciones musicales de teatro más conocidas son Cabaret y Chicago, las cuales fueron adaptados más adelante en películas de cine.

A su vez, tres de los grupos musicales reconocidos como los más exitosos y críticamente aclamados en la historia de la música popular, aparecen en el repertorio analizado:

- The Beatles, banda de pop/rock inglesa que se formó en la década de 1960, en Liverpool. Estuvo constituida desde 1962 por John Lennon (guitarra rítmica, vocalista), Paul McCartney (bajo, vocalista), George Harrison (guitarra solista, vocalista) y Ringo Starr (batería, vocalista).
- ABBA, grupo sueco de música pop, integrado por Benny Andersson, Anni-Frid «Frida» Lyngstad, Björn Ulvaeus y Agnetha Fältskog. El cuarteto se formó en Estocolmo en 1972 y logró la fama internacional al triunfar en el Festival de la Canción de Eurovisión 1974. Desde entonces, ABBA ganó popularidad empleando melodías pegadizas, letras simples y un sonido propio, caracterizado por las armonías de las voces femeninas. Fue el primer grupo pop europeo en experimentar el éxito en países de habla inglesa fuera de Europa, principalmente Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Canadá y, en menor medida, en Estados Unidos. ABBA es uno de los grupos más exitosos, con ventas estimadas de entre 380 y 400 millones de sus producciones musicales en todo el mundo. Su música es la base del musical Mamma Mia!.
- AC/DC es un grupo de hard rock formado en 1973 en Sídney, Australia, por los hermanos de origen escocés, Malcolm y Angus Young. Sus álbumes se han

vendido en numerosos países, embarcándose en giras multitudinarias por todo el mundo, y sus éxitos han musicalizado varias producciones cinematográficas sobresalientes.

Y, finalmente, S. Joplin fue un compositor y pianista afroamericano estadounidense, una de las figuras más importantes en el desarrollo del ragtime clásico. Entre sus obras destaca *The Entertainer*, compuesta en 1902.

5.1.8. Agrupaciones musicales

Las escuelas municipales de música de Navarra cuentan con una gran variedad de agrupaciones musicales. Hay agrupaciones musicales formadas por la misma especialidad instrumental, y agrupaciones musicales formadas por diferentes instrumentos.

La siguiente tabla 5.13. nos permite tener una idea del tipo de agrupaciones presentes en las escuelas de música navarras.

Tabla 5.13. Agrupaciones musicales

Agrupaciones musicales		
Agrupación musical	Nº de obras	Actuaciones (%)
Banda	112	15%
Varios (1)	105	14%
Viento madera	86	12%
Guitarra	76	10%
Cuerda	65	9%
Grupo de viento	57	8%
Acordeón	49	7%
Piano	48	7%
Big band	38	5%
Coro	23	3%
Fanfarre	15	2%
Combo	14	2%
Percusión	14	2%
Txistu	8	1%

Grupo pop-rock	7	1%
Txikitixa	5	1%
Teclados	3	0%
Total	725	100%

Teniendo en cuenta el número de actuaciones, el tipo de agrupación musical que tiene más presencia dentro de las EMM es la banda, seguida por agrupaciones de música de cámara formadas por diferentes especialidades instrumentales. Los alumnos/as suelen estar organizados en agrupaciones por niveles homogéneos.

La banda de música es una agrupación musical formada principalmente por instrumentos de viento y percusión. Gran parte del alumnado de las escuelas de música forma parte de la banda y suele ser la agrupación musical más importante dentro de las escuelas de música. En todas las escuelas de música de la muestra existe alguna banda.

5.2. Análisis de las imágenes

Se presentan, a continuación, distintos ejemplos de las actividades desarrolladas por el alumnado de las escuelas municipales de música de Navarra.

5.2.1. Conciertos con la Banda de Música “La Pamplonesa”

Se trata de un proyecto musical que completa la formación académica de los estudiantes de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, mezclándose con un grupo de música profesional, como es la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa”.

La actividad se desarrolla de esta manera: la Banda “Calle Mayor” de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, dentro de su actividad académica, prepara un repertorio de concierto adaptado al nivel instrumental del alumnado que forma parte de dicha agrupación. Avanzado el curso, y cuando ya tienen asimilado el nivel de dicho repertorio, el alumnado se integra entre los músicos de la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa” para ensayar e interpretar con la banda ese mismo repertorio. Concretamente, se realizan tres ensayos de una hora de duración cada uno. Así se consigue que ellos se sientan como integrantes de la banda y sean dirigidos por su director. El perfil de los estudiantes que acceden a la Banda “Calle Mayor” es el de alumnado de últimos cursos, ex-alumnos/as y personas de fuera de la escuela de música, los cuales tienen la posibilidad de matricularse sólo como alumnado de conjunto

instrumental. El interés de los estudiantes en estas agrupaciones es socializar, tocar en grupo, divertirse y tocar en conciertos. Así lo expresa su director, Ángel Otxotorena: “los repertorios que trabajamos les gustan y están deseando que haya un concierto”.

En esta actividad, la actitud del alumnado durante los ensayos siempre es muy positiva, y tienen ganas de aprender de los músicos que tienen al lado. Hay ciertos nervios, sobre todo en los estudiantes que van a tener que realizar alguna intervención solística. Sin embargo, para eso están los músicos de la banda, para tranquilizar y hacer que el alumnado se sienta cómodo en todo momento. Es decir, cada papel que tocan en su formación de origen es el mismo que tocan en la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa”. Incluso los solistas siguen tocando como tales.

Los estudiantes se acostumbran a trabajar como profesionales en cuanto a la atención que hay que prestar al director o a la actitud que se debe tener para realizar esta actividad. A su vez, reciben comentarios de los propios componentes de la banda que les sirven en su formación musical, tales como consejos sobre la interpretación de los pasajes, la articulación, la afinación, etc. Al mismo tiempo, el alumnado se da cuenta de que el mismo repertorio ofrece diferentes posibilidades, y aprende que la música es mucho más que leer notas y tocarlas convirtiéndolas en sonidos. Hay que ensamblarse y escucharse para poder tocar correctamente en grupo.

El alumnado se siente sorprendido por la sonoridad de las obras que ellos conocen en pequeño formato, y disfruta por sentirse dentro de un grupo muy grande. El público, entre el que se encuentran los familiares, también se sorprende del efecto que causa ver tocar a sus hijos/as en una agrupación tan grande y de tan buen nivel.

Para los estudiantes es una gran experiencia poder tocar con profesionales de la música y aprender de ellos. También lo es para los miembros de la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa”, ya que supone una vuelta a sus inicios como estudiantes de música. Se muestran encantados y muy colaborativos; no hay más que ver las fotos para ver el grado de empatía que hay entre los músicos y los jóvenes estudiantes. Y, a su vez, se da también la circunstancia de que varios de los miembros de la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa” son profesorado de la escuela de música, con lo cual es un orgullo para ellos poder tocar con su propio alumnado. Incluso, algunos de sus miembros tienen hijos/as en esa banda.

Los ensayos (categoría 13) se realizan en el local de la banda. Los componentes de la banda se intercalan entre el alumnado de la Banda “Calle Mayor” para poder darles mejor las indicaciones. En la siguiente imagen se aprecia la juventud y concentración de los estudiantes. El ambiente de trabajo es muy positivo y muy productivo. Los estudiantes entienden que aprovechando mejor el tiempo se consiguen mejores resultados y aprecian también la importancia de estar atentos y no pensar en otra cosa más que en la música que están interpretando. En la siguiente imagen se muestra la gran Banda, de casi 90 integrantes, resultado de la unión de los miembros profesionales de la Banda y los estudiantes de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona.



Foto 5.1. Año 2016. Ensayo en el local de la Banda La Pamplonesa

El formato del concierto (categoría 14) está diseñado para que en la primera parte la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa” toque con los estudiantes de música. A continuación, en la segunda parte, “La Pamplonesa” interpreta un repertorio en solitario de mayor dificultad.

El objetivo de que la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa” toque una parte en solitario es que el público que asiste a ese concierto se dé cuenta de que el repertorio que puede tocar la banda llega a un nivel de complejidad importante. Así se consigue que el

alumnado de la escuela de música quiera en un futuro seguir su educación musical para poder a llegar a tocar esas obras.

Este concierto proporciona una actividad cultural a la ciudad, de manera que la actividad formativa de la escuela repercute en ella y se convierte en algo de verdadero interés. La realización del mismo tiene lugar en el Teatro Gayarre, en fin de semana, ya sea sábado por la tarde o domingo por la mañana.

En los últimos años, el repertorio interpretado está especialmente dedicado a la temática de música de cine, que es un repertorio que se ajusta muy bien a los gustos de los integrantes de la banda y al público. Es un repertorio muy agradecido. En ocasiones, varios alumnos/as de la escuela han ejercido como solistas en grupo, como por ejemplo el grupo de trompetas o trombones.

Previo al concierto se realiza una prueba acústica de media hora, en la cual se adapta la sonoridad del conjunto a la acústica del Teatro Gayarre; y siempre hay cosas que variar, porque a estos niveles toda precisión resulta insuficiente.

En la siguiente imagen, realizada tras la prueba acústica, se aprecia la tensión y el nerviosismo, pero también las ganas de comenzar el concierto. Se distingue la diferente vestimenta entre los miembros de la Banda y los estudiantes. En este caso, vemos cómo es un alumno el que ejerce como Concertino junto con el Concertino titular de la Banda. Se aprecia la buena sintonía y complicidad entre ellos.



Foto 5.2. Año 2016. Foto previa al concierto, realizada tras la prueba acústica.

El concierto tiene una buena respuesta de público. El público es bastante variado, ya que al público habitual se suma todo el relacionado con la propia escuela, como familiares, alumnado de la escuela y profesorado de la misma. En líneas generales, este concierto funciona muy bien y se consiguen los objetivos para los que está pensado. Son tantas las ediciones de este concierto que, en algunos casos, alumnos/as que comenzaron a tocar en los mismos ahora ya han finalizado sus carreras musicales.

Después del concierto es habitual sacarse algunas fotos con los miembros de la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa”. En esta imagen se ve a la sección de trompas de la Banda junto a uno de los alumnos de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona. Se aprecia la gran asistencia de público y la cara de satisfacción del trabajo bien hecho. A su vez, se evidencia la cercanía mostrada por los miembros de “La Pamplonesa” con el estudiante.



Foto 5.3. Después del concierto del año 2014. La sección de trompas

Esta actividad continuará realizándose debido a su éxito, y es un buen complemento para la formación musical de los estudiantes.

5.2.2. Encuentros entre agrupaciones de diferentes escuelas de música de Navarra

Estas imágenes las podemos asociar con la categoría 11.5, correspondiente a los encuentros entre agrupaciones de diferentes EMM de Navarra. Anualmente se realizan intercambios entre las agrupaciones musicales, sobre todo de las EMM de Navarra, y en menor medida con agrupaciones de otras comunidades.

El II encuentro acordeonístico de Navarra reunió el sábado 24 de mayo de 2014 en la Ciudad de la Música a más de 150 acordeonistas pertenecientes a diversas escuelas de música de la Comunidad Foral de Navarra y al Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona.

Este evento fue organizado por el Aula de Acordeón del Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona, en colaboración con distinto profesorado de acordeón de las diversas escuelas municipales de música participantes.

Los participantes eran de edades y procedencias muy diversas. Había alumnado de acordeón de entre 8 y 70 años de edad procedentes de diferentes escuelas de música de Navarra: “Lino Otano” del Valle de Aranguren, “Luis Morondo” de Barañáin, “Hilarión Eslava” de Burlada-Villava, “Julián Romano” de Estella, Irurtzun, “San Saastin” de Lakuntza, “Aralar” de Lekunberri, “Julián Gayarre” de Noáin, Puente La Reina, “Francés de Iribarren” de Sangüesa, Tafalla, “Zizur” de Zizur Mayor, “Joaquín Maya” de Pamplona, academia de música “Iruña” de Pamplona y Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona.

El encuentro comenzó por la mañana a las 10 horas dando la bienvenida a los participantes en el Conservatorio Superior de Música de Navarra. A continuación, se realizó un ensayo conjunto en el Auditorio “Fernando Remacha” de la Ciudad de la Música, con una duración de una hora y cuarto, donde se ensayó el repertorio trabajado en las diversas escuelas de música por separado durante los meses previos a la realización del evento.

El evento comenzó con la realización de una serie de conciertos simultáneos, a las 11.30 horas, en la Sala Guelbenzu del Conservatorio Superior de Música de Navarra, donde participaron pequeñas agrupaciones instrumentales de las diversas escuelas de música participantes en el acto.

A continuación, en el exterior del edificio del Conservatorio Superior de Música de Navarra tuvo lugar una Kalejira por las calles contiguas a la Ciudad de la Música.



Foto 5.4. En la Kalejira se aprecian las caras de concentración e ilusión de los estudiantes.

Finalmente, a las 13 horas, tuvo lugar el concierto de clausura con la participación de todos los acordeonistas en el Auditorio Fernando Remacha del Conservatorio Superior de Música de Navarra, donde interpretaron juntos como despedida los temas *Danza Gitana* (P. Hoch), *Verdelito* (C. Ulacia), *Negua joan da ta* (Zea Mays) y *The final countdown* (Europe).

La actividad concertística, que se corresponde con la categoría 14, es el momento en el que se demuestra todo el trabajo previo realizado por el alumnado de las escuelas de música y en el que los padres/madres y familiares observan los conocimientos musicales adquiridos por sus hijos/as.

Este evento tuvo un gran éxito, contando con la asistencia de más de 400 familiares de los participantes y público en general.

Seguidamente se muestran encuentros entre agrupaciones de diferentes escuelas de música de Navarra.

Cada escuela municipal de música tiene autonomía para crear los tipos de agrupaciones, categoría 11.1, que estime convenientes en función de su oferta instrumental, plantilla de profesorado y la demanda del alumnado de las mismas. Por otra parte, la participación en diversas agrupaciones musicales por parte del alumnado, categoría 10.1,

dependerá de diferentes factores, tales como la especialidad instrumental, el curso en el que se encuentre y la plantilla de cada agrupación musical.

En cuanto a la elección del repertorio, categoría 12.2, el director de la agrupación musical es el responsable y el encargado de elegir el repertorio que se va a trabajar en las mismas. Esta decisión es muy importante, porque de ello dependerá la implicación y la motivación del alumnado que forma parte de las mismas; y el tiempo dedicado a los diferentes repertorios, correspondiente con la categoría 12.3, dependerá de la elección que haga el director en función del nivel instrumental del alumnado que forma parte de las agrupaciones y de los conciertos que las agrupaciones tengan previsto realizar.

El Encuentro de alumnado de Txistu de las escuelas de música de Navarra y del Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona se celebró el 10 de marzo de 2016 en el Auditorio “Fernando Remacha” de la Ciudad de la Música.

La dedicación del director, categoría 11.2, es fundamental para que el conjunto instrumental tenga una buena sonoridad y que el alumnado esté motivado e implicado para participar en las mismas.

En la siguiente imagen se aprecia la concentración y la gran asistencia de público que acudió al evento.

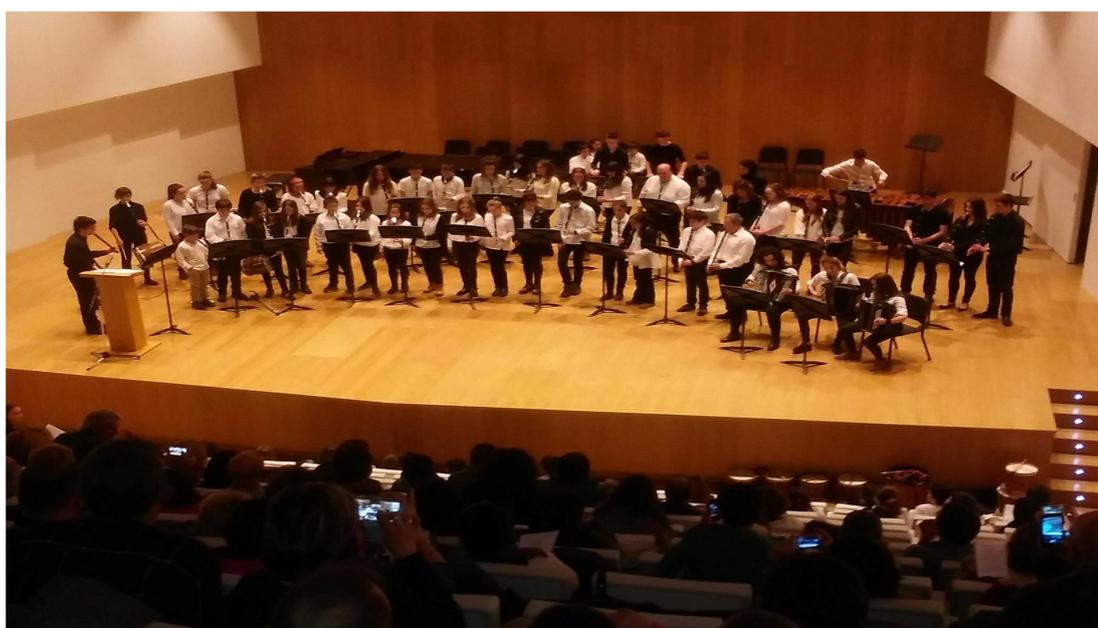


Foto 5.5. Encuentro de alumnado de Txistu de Navarra

El III Encuentro de Conjuntos de Guitarras de Navarra, celebrado en el Auditorio “Fernando Remacha” de la Ciudad de la Música y organizado por el aula de guitarra del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona, se realizó el 25 de abril de 2015. *On The Music Town*, de Jesús Martínez Torres, fue una de las obras interpretadas como cierre de este evento.



Foto 5.6. Ensayos previos al III Encuentro de conjuntos de guitarras de Navarra

El V Encuentro de Flautistas de Navarra se celebró el 11 de marzo de 2016 en el Auditorio “Fernando Remacha” de la Ciudad de la Música. En la actuación final, los participantes interpretaron la obra Beatles Medley.



Foto 5.7. V Encuentro de flautistas de Navarra

Concierto de colaboración entre los ensembles de saxofones de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin y del Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona (categoría 11.4). Esta actuación tuvo lugar el 6 de mayo de 2015 en la cafetería “Ambigú” del Auditorio de Barañáin. En la primera parte del evento actuó el ensemble de saxofones de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin, y en la segunda parte el ensemble de saxofones Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona. Este concierto tuvo una gran afluencia de público y supuso una actividad muy interesante para el alumnado de ambas escuelas.



Foto 5.8. Actuación de los ensembles de saxofones

5.2.2.1. Campamento Urbano Sarasate

El “Campamento Urbano Sarasate” fue un campamento musical infantil que tuvo lugar del 29 de julio al 3 de agosto de 2015 con motivo del festival homenaje a Pablo Sarasate, organizado por la Orquesta Sinfónica de Navarra en colaboración con el “Civican”, centro sociocultural de Fundación Caja Navarra, y la Asociación “Atrilia” de Pamplona.

Gran parte de los participantes fueron estudiantes (categoría 3) de las diferentes escuelas de música de Navarra. Concretamente, el campamento estaba dirigido a niños y niñas de entre 9 y 12 años, nacidos en 2003, 2004, 2005 y 2006, navarros o residentes en Navarra, con un mínimo de 2 años de instrumento de las siguientes especialidades instrumentales: violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta travesera, oboe, clarinete o fagot, trompa, trompeta, trombón o tuba, percusión, piano, saxofón, acordeón, guitarra clásica y txistu.

La actividad de ensayos (categoría 13) es un trabajo previo a toda serie de actuaciones. El buen ambiente de trabajo y la concentración son factores fundamentales. Los ensayos se realizaron en el “Civican” de Pamplona. En la siguiente imagen se aprecia la concentración y la ilusión de los estudiantes.



Foto 5.9. Ensayos realizados en el “Civican” de Pamplona

Todas las sesiones musicales contaron con monitores de tiempo libre con conocimientos musicales y con experiencia previa en campamentos, que trabajaron bajo la dirección artística de Íñigo Casalí, compositor navarro y profesor en el Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona.

Los objetivos de este campamento fueron, principalmente, disfrutar de la música de forma activa, trabajar en grupo con un objetivo final común, experimentar la libertad creativa y artística, y conocer la figura de Sarasate. En definitiva, contribuir a la formación musical de los participantes.

El trabajo realizado en los distintos grupos culminó con un concierto de clausura (categoría 14), en la ciudadela de Pamplona, bajo la dirección de Íñigo Casalí. En la siguiente imagen del concierto de clausura se aprecia la gran afluencia de público, en su mayor parte familiares de los estudiantes participantes en el campamento.



Foto 5.10. Concierto de clausura realizado en la Ciudadela de Pamplona

5.2.3. Eventos realizados por las diferentes escuelas municipales de música de Navarra

Durante el curso, la EMM “Aralar” de Lekumberri realiza distintas actividades dirigidas a los estudiantes más pequeños para que conozcan las diferentes especialidades instrumentales que se imparten en la misma. Esta actividad está relacionada con la categoría 14.2, participación en actos institucionales y festividades y actividades en centros de enseñanza obligatoria.

Concretamente, se realizó un espectáculo cómico-musical, “Kasumitarrak”, presentado al alumnado de 1º de educación infantil de toda la zona. El evento tuvo lugar el 19 de marzo de 2016 en la Escuela “Ibarberri” de Lekunberri. Dos extraterrestres procedentes del planeta “Kasumi” chocan en las proximidades de la Tierra con un asteroide y tienen que realizar un aterrizaje de emergencia, descubriendo las costumbres y objetos de nuestro planeta. Este evento está pensado para que los estudiantes aprendan a apreciar la música y los instrumentos que la crean.



Foto 5.11. Espectáculo “Kasumitarrak” en la Escuela “Ibarberri”

Las escuelas de música tienen una importante actividad dentro de su entorno socio-cultural (categoría 1.1.), de forma que el trabajo realizado por las escuelas se hace más presente para los vecinos de la localidad en la que se encuentra ubicada. Por lo tanto se convierte en una actividad donde la escuela de música participa de la vida cultural de su entorno.

A su vez, la escuela municipal de música “Aralar” de Lekumberri sale a la calle durante los Carnavales de Leitza, participando las agrupaciones musicales del centro en la vida cultural del pueblo. En la siguiente imagen apreciamos como los trikitilaris de la escuela hacen música y disfrutan de las fiestas.



Foto 5.12. Enero 2016. Carnavales de Leitza

También se realizan conciertos en espacios diferentes a la escuela municipal de música “Aralar” de Lekumberri, como en el bar “Kantina” de la misma localidad. Los jóvenes estudiantes ofrecieron un magnífico concierto pop-rock. En él intervinieron 80 estudiantes de Goizueta, Leitza, Araitz, Basaburua, Betelu, Larraun, Lekunberri y Ultzama, interpretando 12 temas. Cabe destacar que para muchos de los participantes fue su primer concierto.



Foto 5.13. 2016. Bar “Kantina” de Lekunberri

Las agrupaciones de la escuela municipal de música “Luis Morondo” de Barañáin realizan diversas actuaciones en diferentes salas de concierto, con el objetivo de que el alumnado disfrute y muestre el trabajo realizado durante el curso académico. Así, por ejemplo, el 16 de mayo de 2015 participaron los ensembles de viento de la escuela en un concierto realizado en el Auditorio “Fernando Remacha” de la Ciudad de la Música.



Foto 5.14. Ensemble de flautas de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin

5.2.4. Recursos propios de las escuelas municipales de música

Los recursos, tanto materiales como institucionales, de cada escuela municipal de música de Navarra (categoría 1.2.) determinan la oferta de plazas disponibles por instrumento (categoría 4.3.) y el perfil del profesorado (categoría 5), siendo un elemento fundamental en el desarrollo de la actividad musical.

En cuanto al profesorado (categoría 5), podemos señalar que la actividad docente es la esencia de la educación musical y en la que se desarrolla la metodología específica de aula. El perfil general del profesorado de la mayor parte de las EMM de Navarra es el de docentes con edades comprendidas entre los 40 y 55 años, y tienen una clara vocación pedagógica. En cuanto a la formación o estudios realizados, el profesorado es titulado, ya sea de grado medio o superior, de la especialidad instrumental que estén impartiendo en la EMM. La amplitud de plantilla varía en cada escuela municipal de música; en el caso de las EMM analizadas, nos

movemos entre los 45 profesores/as que tiene la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona y los 11 profesores/as que forman parte de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo.



Foto 5.15. Aula de piano de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo

Entre las escuelas municipales de música seleccionadas en la muestra hay diferencias significativas en cuanto a las instalaciones y los recursos propios de los que dispone cada una de ellas. En la siguiente comparativa (tabla 5.14.) vemos las diferencias en cuanto al edificio e instalaciones, la insonorización o no de las aulas y si disponen o no de auditorio, biblioteca y ordenadores.

Tabla 5.14. Recursos propios de las diferentes EMM seleccionadas

EMM	Edificio e instalaciones	Insonorización	Auditorio	Biblioteca	Ordenadores
Mariano García	Muy viejas	No	No	No	Faltan
Valle de Baztán	Carece de edificio propio. Suficientes	No	No	No	Faltan
Aralar	Suficientes	No	No	No	Faltan
Luis Morondo	Modélicas	Sí	Sí	Sí	Sí

Joaquín Maya	Buenas	Sí	Sí	Si	Sí
Julián Gayarre	Modélicas	Sí	Sí	Sí	Sí
Zizur	Buenas	Sí	Sí	No	Faltan
Antonio Martínez Caracciolo	Suficiente	No	No	No	Faltan
Peralta	Obsoletas	No	Sí	No	Faltan
Fernando Remacha	Suficiente	Sí	Sí	No	Faltan

Las escuelas municipales de música modélicas son la EMM “Julián Gayarre” de Noáin y la EMM “Luis Morondo” de Barañáin, que disponen de una fantástica infraestructura y equipamiento. Todas las aulas están dotadas de ordenador con acceso a Internet y la insonorización es muy buena. A su vez, el mobiliario es muy completo.

Concretamente, la EMM “Julián Gayarre” de Noáin dispone de 20 aulas de diferentes tamaños, según las asignaturas a impartir. También tiene una sala de ensayos de música de cámara con capacidad para 50 personas, una pequeña biblioteca, sala de descanso, despachos para el equipo directivo y 3 cabinas de estudio. Al completo mobiliario se une la iluminación y ventilación natural en todos los espacios.



Foto 5.16. Aula grupal de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin



Foto 5.17. Aula individual de la EMM “Julián Gayarre” de Noáin

En la EMM “Luis Morondo” de Barañáin el edificio tiene planta baja y dos altas. En la planta baja está la dirección, secretaría, tutorías, conserjería, biblioteca y una sala de ensayos. En la primera planta hay 14 aulas, y 13 en la segunda.

Las aulas son grandes, con iluminación natural y con un mobiliario muy completo.



Foto 5.18. Aula grupal de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin

Las escuelas municipales de música que cuentan con peores condiciones de infraestructura y equipamiento son la EMM “Mariano García” de Aóiz y la EMM de Peralta.

En el caso de la EMM “Mariano García” de Aóiz, el edificio es muy viejo y está sin insonorizar, además de no disponer de auditorio ni de biblioteca. Necesitan un piano de pared para dar las clases y un piano de cola para la realización de las audiciones, ya que las mismas tienen que llevarse a cabo con un piano eléctrico en la Casa de Cultura de Aóiz. A su vez, se comparten muchos instrumentos con la banda del pueblo; por ejemplo, casi toda la percusión es de la banda. El director de esta escuela nos comentó que una buena solución hubiera sido ubicar la EMM en la Casa de Cultura de Aóiz.

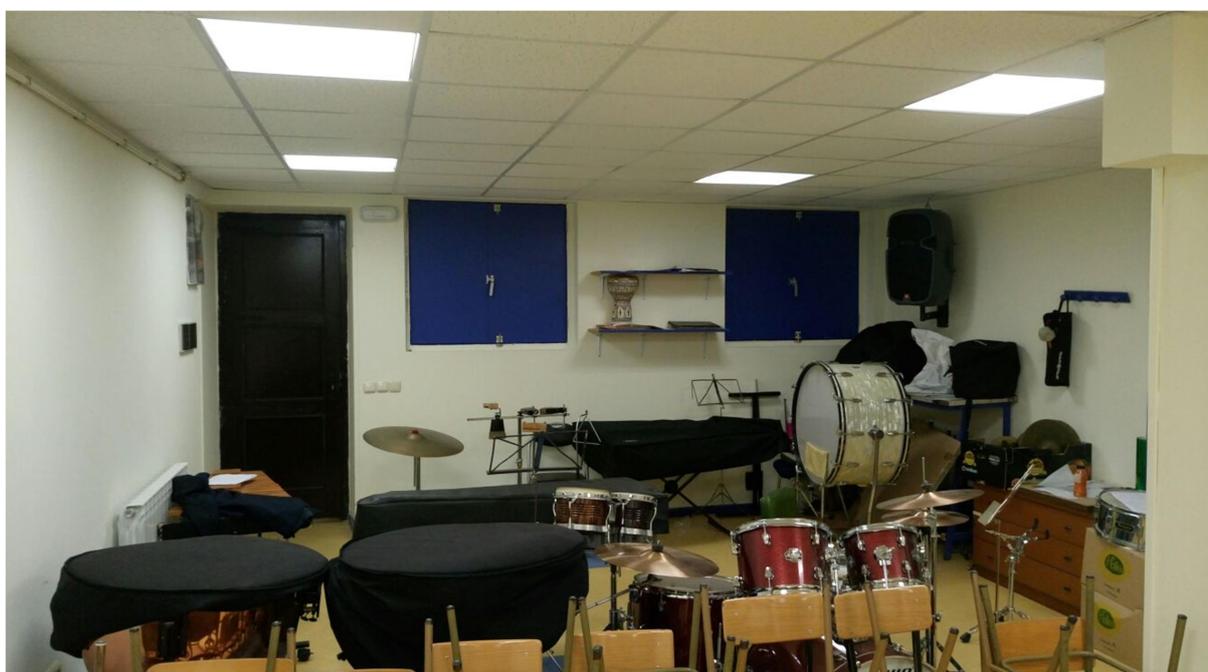


Foto 5.19. Aula de percusión de la EMM “Mariano García” de Aóiz

Por su parte, la EMM de Peralta lleva ya 25 años funcionando y las instalaciones de la misma se han quedado un poco obsoletas. Se necesitaría disponer de más aulas, más ordenadores y de una mayor dotación de instrumentos musicales, especialmente de instrumentos de percusión.

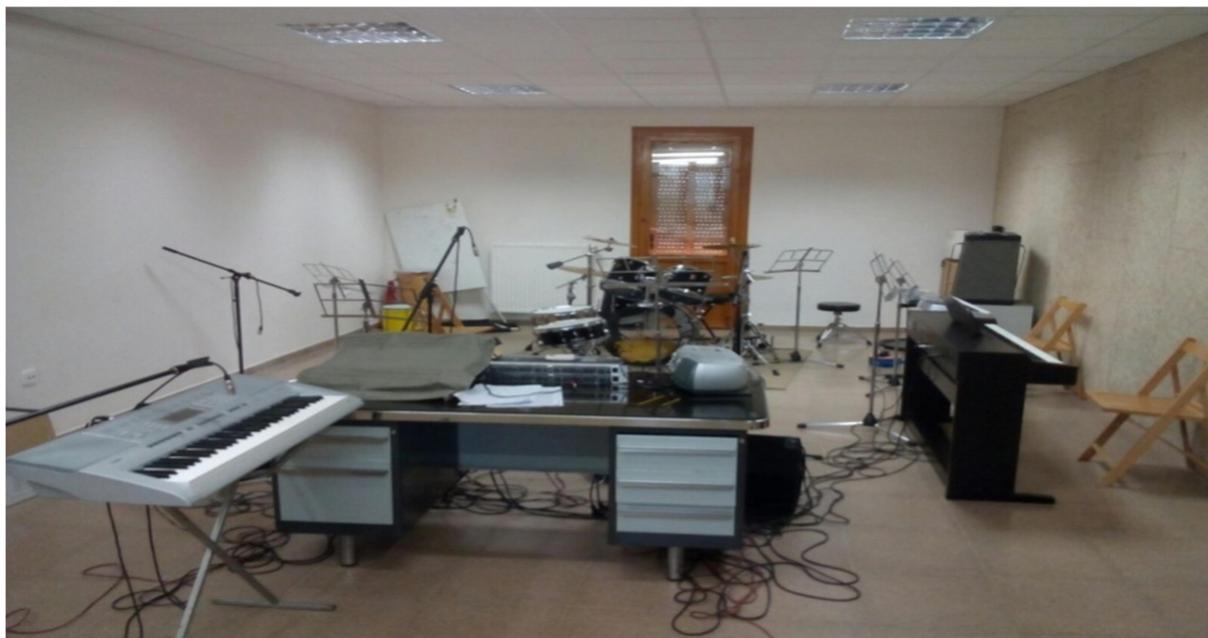


Foto 5.20. Aula de percusión de la EMM de Peralta

Por otra parte, las escuelas municipales de música que cuentan con instalaciones y recursos suficientes, aunque con margen de mejora, son las EMM “Valle del Baztán” de Elizondo, EMM “Aralar” de Lekumberri, EMM “Fernando Remacha” de Tudela y EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo.

La EMM “Valle de Baztán” de Elizondo no tiene una sede propia, por lo que las clases se imparten en las dependencias del colegio público de la localidad. Al no disponer de auditorio, las audiciones se realizan en la Casa de Cultura de Elizondo, donde cuentan con un piano de cola.



Foto 5.21. Fachada del edificio de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo

La EMM “Aralar” de Lekumberri tampoco dispone de un auditorio para la realización de las audiciones. Esta escuela tiene sede en diferentes localidades asociadas (Araitz, Betelu, Basaburua, Goizueta, Larraun, Lekumberri, Leitzia y Ultzama), así que su profesorado se desplaza por las mismas para impartir las clases. La EMM “Fernando Remacha” de Tudela tiene un edificio que fue reinstaurado para la escuela entre los años 1980 y 1983. Desde entonces el edificio no se ha reformado y se ha quedado pequeño, ya que se necesitaría disponer de más aulas. No se dispone tampoco de biblioteca y hay escasez de ordenadores, ya que sólo se cuenta con tres para 25 profesores/as. Este edificio, además, es utilizado para exposiciones, conferencias, para la banda de música, etc. Su director nos ha comentado que una buena solución sería que el edificio se utilizara exclusivamente para la escuela de música. Por último, la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo no dispone de auditorio, y se necesitaría disponer de más espacio para los ensayos de la banda.

Las escuelas de música que disponen de un edificio y de unas infraestructuras adecuadas (sobre todo en comparación con su situación o sedes anteriores) son la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona y la EMM “Zizur” de Zizur Mayor. No obstante, en la EMM

“Joaquín Maya” de Pamplona el auditorio tiene un aforo reducido, ya que apenas cuenta con 110 localidades, y las salas de ensayo de los conjuntos instrumentales son un poco pequeñas. En la EMM “Zizur” de Zizur Mayor se realizó una ampliación en 2015, por lo que lo único que se echa en falta es disponer de algún ordenador más.



Foto 5.22. Fachada de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona

Capítulo 6. Análisis de las entrevistas individuales

6.1. Repertorio

Como ya se ha comentado, el objetivo principal de la presente tesis ha sido describir las características y el tratamiento que se da a las diferentes culturas musicales presentes en las escuelas municipales de música de Navarra. Se ha planteado como hipótesis principal que la presencia de diversas culturas musicales en las escuelas municipales de música de Navarra permite la formación de un alumnado más numeroso y heterogéneo.

Se han realizado entrevistas sobre los repertorios y su incidencia en la motivación del alumnado a directores/as, profesorado, alumnado y profesorado responsable de agrupaciones musicales dentro de las escuelas municipales de música.

Las repuestas de los directores/as nos dan una información clave sobre el cambio que supuso en los repertorios el paso de conservatorios elementales de música a escuelas municipales de música, haciendo posible trabajar todos los estilos musicales.

D3. Se trabajan todo tipo de repertorios: repertorio popular, clásico, moderno (pop, *rock...*), *jazz*, música de la tele, de la radio, de grupos de moda, etc.

D4. Hay una idea de intentar abarcar todos los estilos musicales posibles y darle a cada alumno lo que quiere, dentro de sus gustos y dentro de las posibilidades de la escuela.

D10. En el año 1992 nosotros empezamos con la escuela de música, ya no éramos conservatorio elemental. A mí personalmente me vino de maravilla, fue una especie de liberación mental en muchos sentidos. Con la escuela municipal de música empecé a replantearme todas las programaciones y a adaptarlas al alumnado, podía haber más flexibilidad, al hacer posible trabajar con todos los estilos musicales. Te permite buscar nuevos materiales de muchos tipos, con canciones folclóricas o modernas.

6.1.1. Repertorio trabajado en el aula de instrumento

Se ha realizado el análisis de las respuestas del profesorado de las escuelas municipales de música sobre el tipo de repertorio que se trabaja en el aula y la presencia que tienen los diferentes tipos de repertorio (categoría 6.1).

En la tabla 6.1. se concreta el número de profesorado entrevistado para cada especialidad instrumental/vocal.

Tabla 6.1. Profesorado entrevistado por especialidad instrumental

Profesorado entrevistado por especialidad instrumental	
Especialidad	Número de profesores
Acordeón	5
Batería	1
Canto	1
Clarinete	6
Contrabajo	1
Fagot	1
Flauta travesera	4
Guitarra	6
Guitarra eléctrica	1
Oboe	2
Percusión	4
Piano	10
Saxofón	3
Trikitixa	1
Trombón	4
Trompa	3
Trompeta	1
Txistu	5
Violín	1
Violonchelo	2
Total	62

Como vemos en la presente tabla, se ha entrevistado a 62 profesores/as de 20 especialidades instrumentales y vocales. La especialidad con una muestra más significativa es la de piano, puesto que es el instrumento más ofertado en las escuelas municipales de música de Navarra.

En el siguiente gráfico se muestran los repertorios más trabajados en el aula. La información recogida en las entrevistas se ha organizado y cuantificado, con la ayuda del programa Atlas.ti, por especialidad instrumental, y las respuestas se han agrupado en música clásica, música popular o moderna, música tradicional o folclórica y repertorio variado.

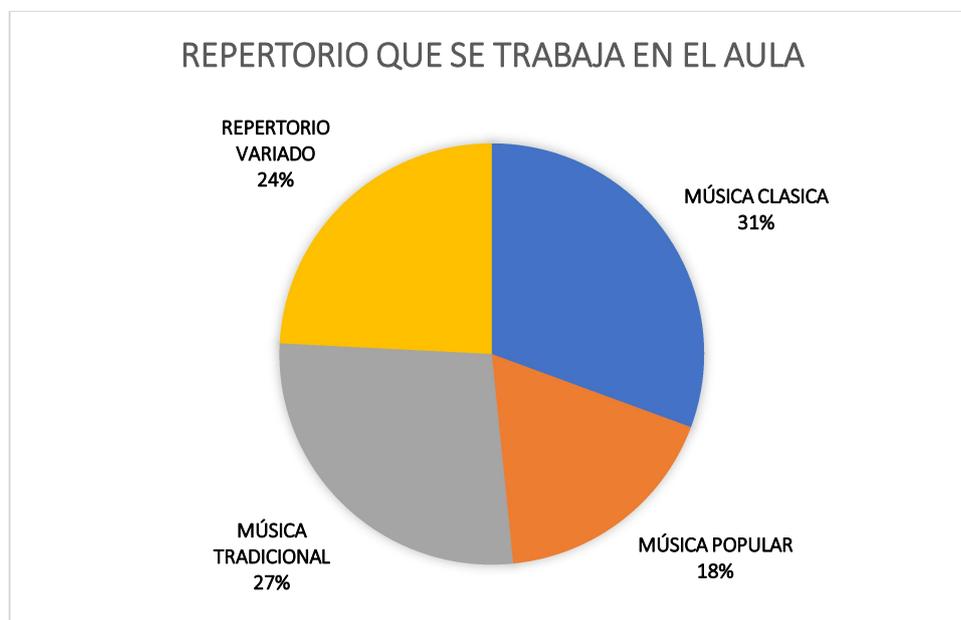


Gráfico 6.1. Repertorio trabajado en el aula (N = 62 profesores/as)

El presente gráfico nos indica que entre los repertorios trabajados en el aula, la música clásica sigue teniendo una presencia importante con un 31 % del total, seguida por la música tradicional o folclórica con un 27 % y la música popular o moderna con un 18 %. Un 24 % de las respuestas indican que se trabajan repertorios variados en el aula. Bonal, Hernández & Querol (2006) afirman que para garantizar la calidad de la enseñanza, el repertorio empleado debe incluir obras de diferentes épocas y compositores. Anderson & Campbell (2010), Epelde Larrañaga (2011) y Giráldez (1998) añaden que, además, debe incluir repertorio de músicas de otras culturas.

Por otra parte, hay una costumbre generalizada de emplear la música tradicional o folclórica en los primeros años, para decantarse en cursos superiores por la música clásica y la música popular o moderna.

P49. Cuando empiezas con niños tan pequeños empleas una metodología diferente, utilizas cancioncitas infantiles con muy poquito contenido pero que claro, va en evolución, y luego sí que cuando ya empiezan en un determinado curso, sí que ya empiezas a meter la música clásica, que es lo que les da un poquito el nivel o la técnica del instrumento.

La mayor parte del profesorado trabaja en clase todos los estilos musicales, adaptándose a los gustos musicales de los alumnos/as.

P61. Trabajo todo tipo de músicas. Evidentemente música clásica para los mayores y antes mucho pop, incluso Metallica o cosas así y conforme vamos avanzando hacemos más música clásica. Con los pequeños sobre todo música moderna y conforme vamos avanzando vamos haciendo música clásica, y el nexo de unión suele ser la música de cine. La mayor presencia es la música de diferentes países. Tengo 38 alumnos en la escuela de música, se trata de abrirles un poco la mente a las diferentes culturas (música brasileña, música cubana...).

P43. Trabajamos todos los estilos, va un poco en función del tipo de alumnado, que les gusta más una música u otra. Trabajamos la música clásica, la folclórica, la de cine, la música moderna, etc. Probablemente la música folclórica es la que más presencia tiene porque muchas veces la metodología está basada en canciones populares de España y de Europa en general.

P20. Más o menos practicamos en clase todos esos estilos musicales. En los primeros cursos con los alumnos trabajo más clásico para coger técnica y luego según van cogiendo nivel y según la orientación de cada alumno vas trabajando un tipo u otro de repertorio. Con los más avanzados montas también cosas de jazz. De todo un poco, hay chavales también de 3º y 4º curso que están tocando en bandas y charangas de música que traen su repertorio y también lo trabajamos en clase, es un repertorio folclórico lo que trabajan en las bandas. Le dedico más tiempo al repertorio clásico.

Hay profesores/as que trabajan, sobre todo, repertorio clásico, aunque tienden a practicar música moderna con el objetivo de motivar al alumnado y adaptarse a sus gustos musicales.

P36. Al principio sobre todo dedico el tiempo a la técnica y al repertorio clásico. Pero siempre al final de la clase solemos trabajar algo de música moderna para motivar a los alumnos. Eso lo tengo siempre como norma, siempre los últimos 10 minutos de la clase son para tocar alguna música moderna o algo que ellos conozcan de bandas sonoras dentro de su nivel.

P58. Siempre que puedo utilizamos sonatinas de toda la vida de Clementi, de Mozart, de Haydn... pero de vez en cuando los alumnos te dicen que les gustaría tocar esta pieza que han oído, entonces si la puede tocar pues la tocamos. Y conforme se van haciendo más mayores lógicamente adaptas un poco más los repertorios. Principalmente me centro en la música culta occidental, considero que es el repertorio con el que más se pueden nutrir los alumnos.

Otros profesores trabajan un tipo de repertorio u otro dependiendo del alumno/a, según el estilo musical que demande. A su vez, se ha comprobado la relación directa que existe entre la edad del alumnado y el tipo de repertorio que quiera interpretar en las clases. La ventaja que tienen las clases individuales es que permiten amoldarse a los gustos de cada estudiante.

P54. De todo, es un poco a la carta, cada alumno te demanda el tipo de repertorio que quiere. Entonces las más jovencitas, quieren música moderna, música pop y cuando ya van

siendo un poco más mayores te reclaman música clásica. O hay gente mayor que también te reclama música moderna. Es decir, tocamos todo tipo de género, lo que van pidiendo. En mi asignatura concretamente tiene una mayor presencia la música clásica.

P14. Intento responder a la demanda de cada alumno, al ser clases individuales sí que doy un poco a la carta. A algunos alumnos les gusta más lo clásico, a otros les gusta más el *jazz* y la improvisación, y a otros les gusta el folclore de aquí.

Algunos profesores/as tienden a trabajar, principalmente, música moderna por el perfil de alumnado que tienen.

P52. Principalmente yo la gran mayoría de alumnos que tengo son adolescentes que llevan entre cuatro y cinco años con el trombón y que han acabado los cuatro o cinco cursos que se dan de lenguaje musical y siguen con el trombón por hobby, por mantener y poder tocar en agrupaciones o con amigos... y entonces el tipo de música que trabajo, la mayor parte es música moderna, música pop, un poco lo que demandan esos alumnos.

Otros profesores/as trabajan con el alumnado, principalmente, la música que éstos conocen, independientemente del estilo musical, porque a los estudiantes les atrae la música que les resulta familiar.

P32. Lo que más trabajo en el aula con los alumnos es la música que ellos conocen, que puede ser música tradicional, moderna, *jazz* e incluso música clásica conocida.

En instrumentos como la batería y la guitarra eléctrica se trabaja, fundamentalmente, la música moderna, porque es el estilo musical que más abunda en el repertorio que se interpreta con este tipo de instrumentos.

P17. Básicamente la música que se trabaja con la batería es la música moderna, la música que se oye hoy en día empezando desde los Beatles y luego todo lo que es la historia del pop, *rock* en general.

Sin embargo, en otros instrumentos como el acordeón o la trikitixa se trabaja, sobre todo, la música folclórica. Lo que más demanda el alumnado en estos casos es música folclórica del País Vasco.

P3. En acordeón con algún alumno trabajamos la música clásica, pero en general hacemos música folclórica. Intento que sea folclore de diferentes países, los alumnos tiran más a lo que es música del País Vasco, pero intento que conozcan música de Rusia, de Finlandia, que conozcan otro tipo de cosas. Pero la petición de los alumnos es más de música de aquí.

P4. Con la trikitixa el repertorio que trabajamos es absolutamente música folclórica del País Vasco.

6.1.2. Repertorio trabajado en las agrupaciones

Se ha entrevistado a 39 profesores/as responsables de diversas agrupaciones musicales (categoría 11), detallándose en la siguiente tabla su número por tipo de agrupación:

Tabla 6.2. Profesorado entrevistado por tipo de agrupación musical

Profesorado entrevistado por tipo de agrupación musical	
Agrupación	Nº de profesores/as
Acordeón	1
Banda	8
Big band	1
Clarinete	3
Combos	2
Coro	7
Cuerda	1
Flauta	2
Guitarra	3
Percusión	2
Piano	1
Saxofón	1
Trikitixa	1
Txistu	4
Viento	2
Total	39

Como podemos ver en la presente tabla, en las escuelas de música hay una gran diversidad de agrupaciones musicales. No obstante, en todas ellas hay una banda, por lo que la parte más significativa de la muestra está formada por profesorado responsable de las mismas, seguida de docentes responsables de los coros.

A su vez, se ha realizado una muestra variada de profesorado responsable de agrupaciones musicales de diversas especialidades instrumentales, como clarinetes, flautas, saxofones, cuerda, txistus, viento, pianos y percusión, entre otras.

Según Hernández, Valverde, Pérez & Torrente (2009), es fundamental la adecuada elección del repertorio por parte de los directores/as de las agrupaciones musicales. Por ello, se ha preguntado en las entrevistas sobre este tema y se han utilizado las respuestas obtenidas para analizar los repertorios que se trabajan en las diversas agrupaciones musicales.

A continuación, en el gráfico 6.2., se representan dichas respuestas.

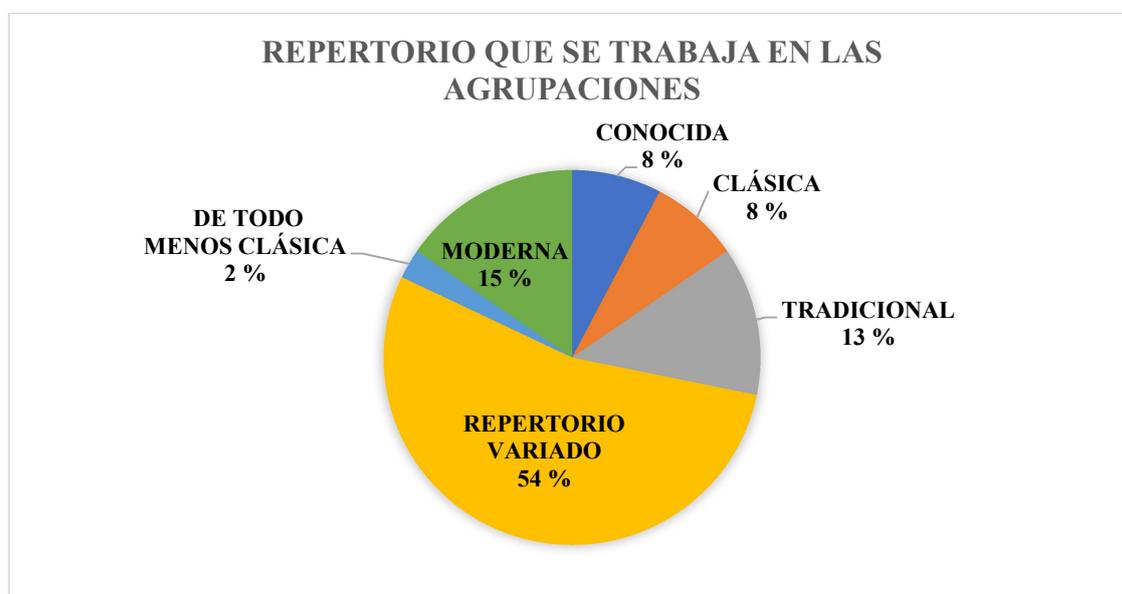


Gráfico 6.2. Repertorio que se trabaja en las agrupaciones musicales (N = 39 profesores/as)

Como podemos observar en el presente gráfico, en los repertorios trabajados en las agrupaciones musicales, destaca la respuesta “repertorio variado”, con un 54 % del total de las respuestas, seguida por la música tradicional o folclórica con un 13 %, y la música clásica con un 8 %. A su vez, un 8 % de las respuestas nos hablan de que trabajan música conocida, y un 2 % todos los estilos menos la música clásica.

Por lo tanto, en las agrupaciones musicales se tiende a trabajar un repertorio variado. De esta forma el alumnado interpreta música de diferentes estilos musicales, como podemos comprobar en varias de las respuestas del profesorado responsable de diferentes agrupaciones musicales:

P15. Hasta hace unos años se trabajaba sobre todo repertorio clásico, pero desde hace unos años a esta parte se está componiendo mucho para banda sinfónica, mucho material original y muy bueno; entonces de lo que más nos nutrimos es de composiciones originales, también de adaptaciones de temas de *rock*, temas modernos, bandas sonoras y un poco del folclore.

P20. En la agrupación de percusiones trabajamos todo tipo de repertorio, desde barroco hasta partituras de *jazz*. Intento siempre en todas las audiciones meter estilos diferentes.

En algunas ocasiones se tiende a trabajar repertorio clásico porque las obras son más sencillas y se corresponden, en mayor medida, con el nivel del alumnado que forma parte de las agrupaciones musicales:

P18. El repertorio que trabajamos en la agrupación es sobre todo obras clásicas, porque quizás es lo que más material hay y también porque es más sencillo para que puedan tocar todos mis alumnos.

P36. Hacemos repertorio sobre todo de clásico porque en estos niveles siempre es más sencillo, porque las medidas y los ritmos en el repertorio moderno se les hacen difíciles, y más para conjuntarles, aunque siempre hago algún arreglo de algún tema de actualidad para que ellos trabajen con más motivación.

6.2. Expectativas del alumnado

Un objetivo secundario de la presente tesis es conocer cuáles son las expectativas del alumnado de las escuelas municipales de música de Navarra. Como hipótesis se plantea la siguiente: “Las escuelas municipales de música favorecen la formación de aficionados que se orientan más hacia las actividades musicales de carácter popular que hacia los estudios profesionales”.

Para investigar este punto, se dispone de las siguientes fuentes de información:

- Entrevistas al alumnado: En estas entrevistas se les ha preguntado si estudian de forma aficionada o si, por el contrario, se plantean continuar sus estudios musicales en el conservatorio profesional de música.
- Entrevistas al profesorado: En estas entrevistas se les ha preguntado si su alumnado estudia de forma aficionada o si, por el contrario, lo hace con intención de continuar con estudios profesionales de música.

Se han estudiado las expectativas del alumnado de las escuelas municipales de música de Navarra (categoría 3.3.) por medio de las entrevistas realizadas al mismo. En la siguiente tabla se detalla el número de estudiantes entrevistados en cada una de las escuelas municipales de música, contando con un total de 157 entrevistas.

Tabla 6.3. Alumnado entrevistado por EMM

Alumnado entrevistado por EMM		
EMM	Nº alumnos/as entrevistados	Porcentaje (%)
Valle de Baztán	11	7 %
Aralar	13	8,3 %
Julián Gayarre	1	0,6 %
Luis Morondo	30	19,1 %
Mariano García	15	9,6 %
Zizur	11	7,0 %
Joaquín Maya	26	16,6 %
Fernando Remacha	21	13,4 %
A. Martínez Caracciolo	20	12,7 %
Peralta	9	5,7 %
Total	157	100 %

Se trata de una muestra muy amplia, por lo que se considera representativa de las opiniones del alumnado.

6.2.1. Perfil

Nos interesa saber cuál es el perfil del alumnado que estudia en las escuelas municipales de música de Navarra (categoría 3.1.). Según Berbel (2014), las escuelas de música están abiertas a todo tipo de estudiantes, de diversas edades, capacidades e intereses.

Para conocer dicho perfil, se ha preguntado tanto a los directores/as como al profesorado de las EMM seleccionadas en la muestra.

Los directores/as nos han respondido que la mayor parte del alumnado comienza con el instrumento a los 7-8 años de edad y suele permanecer en la escuela municipal de música hasta los 16 años, aunque también hay un porcentaje reducido de plazas para adultos. A su vez, hay bastantes escuelas municipales de música donde se imparte la asignatura de Música y movimiento con niños/as desde los 3-4 años de edad.

D1: Tenemos alumnado desde los 7 años hasta los 14 o 15 años. Y luego también está abierto a adultos. En la escuela municipal de música tenemos unos 103 alumnos, y hay 8 adultos (mayores de 18 años).

D5: El volumen más importante de los alumnos que tocan instrumento son alumnos desde los 8 años a los 16 años, pero luego sí que tenemos un volumen bastante importante que es el de música y movimiento, que son alumnos desde los 4 a los 7 años. Y luego también hay algunos adultos.

Las respuestas del profesorado sobre la franja de edad con la que los estudiantes acceden a la escuela municipal de música ha sido muy similar. El alumnado suele acceder a los estudios musicales entre los 7 y 8 años de edad (categoría 3.2.). La única excepción con la que nos hemos encontrado ha sido el profesor de guitarra eléctrica, que nos ha dicho que su alumnado empieza a tocar su instrumento sobre los 12 años. Esto es debido a que en muchos casos los alumnos/as comienzan con la guitarra eléctrica una vez que han finalizado sus estudios elementales de guitarra clásica.

6.2.2. Elección del instrumento

Una de las preguntas planteadas al alumnado de las escuelas municipales de música de Navarra es cuál ha sido el motivo de la elección de su instrumento y si había o no plazas para la especialidad instrumental que querían estudiar.

A continuación, en la tabla 6.4., se agrupan las respuestas de los 145 alumnos/as entrevistados sobre el motivo de la elección de su instrumento:

Tabla 6.4. Motivo de la elección del instrumento

Motivo de la elección del instrumento	Nº alumnos/as entrevistados	Porcentaje (%)
Algún familiar o amigo	57	39,3 %
Ronda de instrumentos	27	18,6 %
Verlo en la TV, YouTube, conciertos, etc.	21	14,5 %
Sonido	16	11,0 %
Me gustaba mucho	15	10,3 %
Por el profesor	5	3,4 %
Porque tiene varios instrumentos	2	1,4 %
Lo tocaba en el colegio	2	1,4 %
Total	145	100 %

Como podemos comprobar en la presente tabla, la elección del instrumento, en algo más del 50 % de los casos, tiene una clara influencia familiar o de amigos/as.

A10: He elegido el acordeón porque también lo tocaban mis primos y me gustaba.

A22: He elegido la guitarra porque mi madre la tocaba y me gustaba cómo sonaba.

A81: He elegido el violín porque mi vecina es violinista profesional y me gustaba mucho escucharla, cómo sonaba el violín.

A134: He elegido la guitarra porque me gustaba desde pequeño tocar la guitarra eléctrica, y el trombón porque lo tocaba mi maestro de la escuela y me llamaba la atención.

Un 18,6 % del alumnado elige su instrumento principalmente porque le ha gustado en la ronda de instrumentos.

A50: Yo fui a la ronda de instrumentos, y después de que me enseñaran todos los instrumentos me decidí a elegir el oboe. Me llamó la atención porque me dejaron probar a tocar con la caña y me hizo gracia. Sabía que me iba a tocar el oboe porque no suele cogerlo mucha gente.

A56: Porque me gustó la guitarra eléctrica al verla en la ronda de instrumentos, yo antes pensaba tocar el piano.

A su vez, la influencia de la TV y de Internet y el sonido del instrumento son motivos importantes en la elección del mismo, con un 14,5 % y un 11 % respectivamente de las respuestas del alumnado.

A122: He elegido el violín porque me gusta cómo suena, lo había escuchado en la TV, en conciertos, en los cines.

A38: He elegido el saxofón porque me gusta el sonido, me gusta cómo se mueven las teclas, porque es parecido a la flauta. Me gustó sobre todo el saxofón porque veía que lo tocaba mucha gente y que las canciones eran divertidas, entonces me animé por eso.

A143: He elegido el saxofón porque en ese momento yo estaba muy obsesionada con los dibujos animados “los Simpson” y me gustaba mucho Lisa y cómo tocaba el saxofón; pues yo también quería.

En el siguiente gráfico se representan las respuestas obtenidas del alumnado a la pregunta de si había o no plazas para el instrumento que querían estudiar.

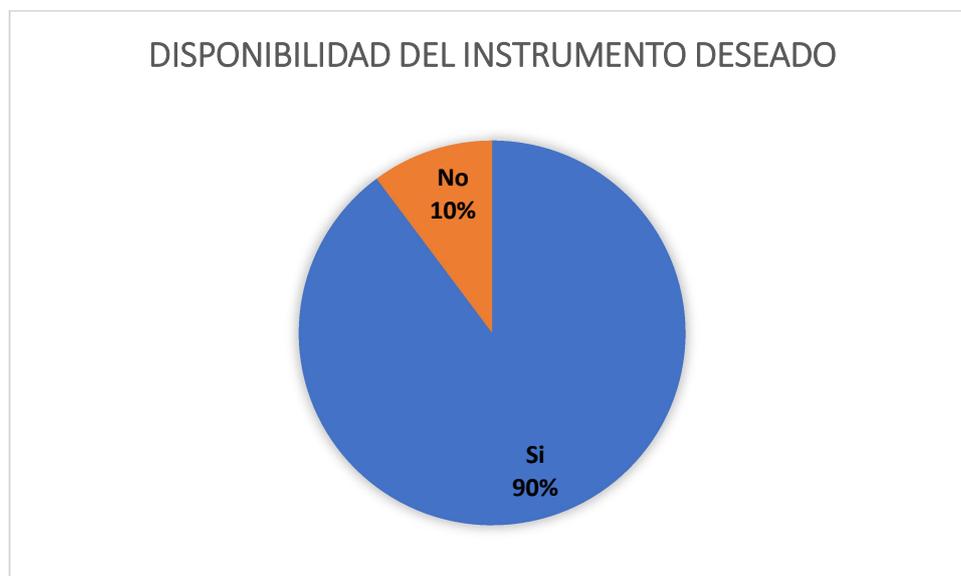


Gráfico 6.3. Disponibilidad del instrumento deseado (N = 157 alumnos/as)

De los 157 alumnos/as entrevistados/as, el 90 % de los mismos/as ha podido elegir el instrumento que quería estudiar. Esto supone que la mayor parte del alumnado puede estudiar el instrumento que le gusta. Sin embargo, O'Neill (2001), en su estudio, afirma que hay una disparidad entre los instrumentos musicales que muchos jóvenes quieren aprender y los que realmente pueden elegir y, en consecuencia, finalmente aprenden.

En la siguiente tabla se enumeran las escuelas municipales de música objeto de la muestra en las que parte del alumnado no ha podido elegir la especialidad instrumental que quería, detallando el número de alumnos/as afectados entre los entrevistados.

Tabla 6.5. Alumnos que no han podido elegir el instrumento deseado por EMM

EMM	Nº alumnos/as afectados	Nº entrevistas	%
Joaquín Maya	12	26	46,2 %
Zizur	2	11	18,2 %
Antonio Martínez Caracciolo	1	20	5,0 %
Fernando Remacha	1	21	4,8 %
Total	16	78	20,5 %

En la presente tabla destaca el alto porcentaje de alumnado perteneciente a la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona que no ha podido elegir el instrumento que quería, concretamente el 46 % del mismo. En segundo lugar, un 18 % del alumnado de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor tampoco ha podido elegir la especialidad instrumental deseada.

De todas formas, el 50 % del alumnado, una vez que comienza con el instrumento que le han asignado en lugar del instrumento que realmente deseaba, no quiere cambiarse al instrumento que inicialmente había elegido.

A51: Yo elegí como primer instrumento piano, después elegí viola y luego el violonchelo. El piano siempre me ha gustado, yo siempre he querido ese instrumento, pero no ha podido ser y entonces me ha tocado la viola, pero bueno, yo estoy muy contenta y no me he querido cambiar de instrumento.

A67: En principio iba a elegir la trompeta, pero como no había plazas para la trompeta me cogieron en trombón y estoy a gusto, me gusta también el sonido.

A70: La verdad es que puse como primera elección batería, que era el instrumento que inicialmente quería, y como segunda opción violín; y me cogieron en violín y la verdad es que ahora estoy encantado y no me cambiaría a batería.

Y, sin embargo, el otro 50 % del alumnado quiere cambiarse al instrumento que inicialmente deseaba, o ya se ha cambiado.

A48: Yo no quería el fagot, quería haber estudiado piano. Empecé a tocar el piano desde el colegio y acabé el colegio y decidí apuntarme a una academia y no salió bien. Entonces decidí apuntarme aquí, y como no había plazas para piano pues me pusieron en fagot, entonces voy a hacer fagot hasta que aquí me pongan en piano. Voy a hacer un año de fagot y luego si me cogen pues bien. No quiero seguir con el fagot porque a mí me va el piano. Me gusta el piano porque a mí siempre me ha parecido un instrumento muy especial y también porque mi abuela lo tocaba y ya es un poco de familia y me encanta el piano.

A65: Al principio no pude coger la guitarra eléctrica porque no estaba en la escuela de música, tuve que estar dos años en guitarra clásica y luego me cambié a guitarra eléctrica.

En la tabla 6.6. se muestra una relación de las respuestas del profesorado a la pregunta sobre cuál es el motivo por el que el alumnado ha elegido su instrumento. El resultado obtenido es el siguiente:

Tabla 6.6. Razones por las que el alumnado elige el instrumento

Respuesta	Nº profesores/as	Porcentaje (%)
Por varias razones	17	30,9 %
Porque es conocido	11	20,0 %
Porque les gusta	9	16,4 %

Por la ronda de instrumentos	6	10,9 %
Como segundo instrumento	4	7,3 %
Para poder tocar en la calle	2	3,6 %
Porque lo ven en las bandas	2	3,6 %
Por sus padres/madres y amigos/as	1	1,8 %
Porque es un instrumento moderno	1	1,8 %
Porque han tocado la guitarra española	1	1,8 %
Porque lo ven fácil	1	1,8 %
Total	55	100 %

Del análisis de la presente tabla comprobamos que la respuesta más indicada por el profesorado es que el alumnado no elige el instrumento por un solo motivo, sino influenciado por diversas razones. En esta misma línea, la mayor parte de las investigaciones (Baybley, 2000; Chang, 2007; Fortney, Boyle & De Carbo, 1993; Graham, 2005; Hudson, 2004; Payne, 2009) afirman que es la suma de muchos factores lo que determina la elección instrumental, entre los que se encuentran la influencia de familiares y amigos, la personalidad del estudiante, el gusto por el timbre específico del instrumento, la accesibilidad económica del mismo, los estereotipos de género que se asocian a cada instrumento, la forma, tamaño y color del instrumento, la decisión del director de la banda en cuanto al equilibrio instrumental y la tradición cultural del entorno.

P9: Por muchas razones, cogen el clarinete influidos por diferentes cosas. Yo he conocido de todo, por verlo en agrupaciones, porque conocen a alguien que lo toca y les llama la atención, porque eligieron otro instrumento, no pudieron cogerlo y caen en clarinete también hay casos. Pero bueno, hay de todo. También influyen los padres en la elección del instrumento, el tema económico es también muy importante. Los niños no son siempre los que eligen al 100 % el instrumento.

P22: Los alumnos eligen muchas veces el acordeón porque lo han visto y luego como son tan pequeños no tienen claro lo que quieren. También a veces lo cogen porque a los padres les gusta y luego en la ronda de instrumentos lo que intentas es engancharles para que les guste el instrumento. En la ronda solemos tocar la canción de los Simpson; yo toco el tema y les pones el dedo en un botón y les digo que van a tocar ese botón cuando yo lo diga. Los niños se van tan felices diciendo “hemos tocado los Simpson”.

P28: Porque la flauta es un instrumento conocido, porque la ven en la ronda de instrumentos, por parte de los padres no es demasiado caro. Es un instrumento que suele ser bastante demandado. Es atractivo porque no es excesivamente voluminoso, que a veces también es algo que asusta, es un instrumento cómodo de llevar, tiene muchas cosas positivas. Entonces, bueno, es un poco todo. En la ronda de instrumentos los niños la ven y les gusta y luego encima tiene la ventaja del precio (a los padres les informamos de los

precios de los instrumentos) y de todo un poco. Y luego claro, por supuesto, también la ven en la banda, que además en la banda de aquí ahora mismo hay ochocientos mil flautas.

P40: Los alumnos eligen el txistu por una combinación de muchos factores: empatía, entorno, ronda instrumental, influencia de otros compañeros, acción del profesor del último año previo a la elección del instrumento... No considero que en el momento de la elección sea un factor determinante el poder tocar en bandas, charangas o agrupaciones en general, pero una vez comenzada la andadura en el instrumento es indispensable participar en agrupaciones para descubrir el sentido principal de por qué se toca un instrumento.

A su vez, un motivo importante en la elección del instrumento es el hecho de que sea muy conocido y visual, ya que lo suelen ver en la calle, es decir, en las bandas y charangas de su entorno.

P20: El saxofón es un instrumento que lo ven en las bandas de pueblo, en las charangas, es un instrumento muy visual.

P35: Los alumnos eligen el txistu porque lo ven en la calle, para empezar, y luego la mayoría de los alumnos también bailan, entonces el baile con el txistu está muy relacionado.

P43: La flauta travesera yo veo que es un instrumento que tiene una connotación mágica o embrujante, luego es un instrumento conocido, como el saxofón y el clarinete, y es muy visual.

P49: El piano es un instrumento muy conocido y muy visual, es un instrumento autosuficiente en parte, tiene melodía y complemento de armonía.

Un 16,4 % de las respuestas del motivo de la elección de instrumento es porque les gusta y tienen claro que realmente quieren estudiar ese instrumento:

P13: Los alumnos en general eligen el trombón porque es el instrumento que más les gusta, sin pensar en las salidas profesionales.

P54: Yo pienso que la gente que elige canto es porque realmente le gusta cantar, lo tienen más claro. Cuando una persona desde pequeña te dice que quiere cantar es porque realmente tiene esa afición, cosa que con los instrumentos, me parece a mí, igual pueden variar, pero el canto es una cosa que normalmente la suelen tener muy clara.

La ronda de instrumentos también es un motivo influyente en la elección de instrumento, sobre todo en los instrumentos que anteriormente el alumnado no conocía, como la trompa y el contrabajo, entre otros. Diferentes estudios (Byo, 1991; Albaina, Terceño & Sarralde, 2000) afirman que esta sesión de presentación de los diferentes instrumentos musicales consigue dos funciones: por una parte es una forma de ampliar los gustos de los principiantes y, por otra, fomenta una actitud más abierta hacia los instrumentos musicales que son menos conocidos por la mayoría, como son el fagot, el contrabajo, la viola, el arpa y la trompa.

P21: Los alumnos que eligen la trompa normalmente es porque la han visto y les ha gustado en la ronda de instrumentos. Muchas veces los alumnos no conocen la trompa, la ven por primera vez en la ronda de instrumentos.

P27: Los alumnos normalmente no conocían de antes el contrabajo y la ronda de instrumentos es el momento en el cual conocen el instrumento. Y luego siempre tengo que coger algún alumno de lista de espera porque no he conseguido reunir todos los alumnos que necesito para rellenar mi jornada de trabajo. Intentamos enamorar a los alumnos en la ronda de instrumentos; a los críos el instrumento en sí les gusta, pero lo que no les gusta es a los padres, porque lo ven como un armatoste. Yo les suelo vacilar a los padres en la muestra, les digo “tenéis que tener en cuenta una cosa: podéis tener un piano, y un piano os cuesta mucho más dinero, es mucho más grande y no os importa porque viste; bueno, pues también el contrabajo puede vestir”. Yo intento venderles el instrumento de esta manera.

Como segunda opción, en estos casos los alumnos/as querían haber tocado otro instrumento y, al no haber plazas, han tenido que elegir otro. Esto sucede en los instrumentos más demandados como el piano y la guitarra, teniendo entonces que elegir otros como el fagot, el txistu o el oboe.

P23: Generalmente hay un 60 % de alumnos que cogen el fagot porque no tienen otra plaza, y un 40 % que lo eligen porque les gusta, pero sí que tenemos un 85 % de gente que se queda. Es decir, una vez que empiezan los chavales digamos que se quedan con lo que conocen, se quedan con el instrumento y continúan.

P33: En muchos casos los alumnos cogen el txistu porque no había otro instrumento, es un poco triste, pero bueno. La verdad es que una vez que vienen lo hacen a gusto, no se cambian y continúan con el instrumento.

P45: Los alumnos eligen el oboe la mayoría de las veces por descarte, porque no quedaban plazas para otro instrumento. También en la ronda de instrumentos intento hacer bastante el payaso para engancharlos. Normalmente, la gente mayor que escucha el instrumento les gusta pero en niños pequeños es muy difícil.

Un 3,6 % de las respuestas del profesorado nos indica que el alumnado elige su instrumento para poder tocar en la calle, es decir, para poder formar parte de agrupaciones musicales como bandas y charangas:

P25: En principio sí que creo que mis alumnos cogen el trombón para poder tocar en bandas y en agrupaciones musicales, el trombón es un instrumento que en las bandas y orquestas es importante.

P14: Los instrumentos de viento en general tienen un gran apogeo en Navarra, cada vez hay más bandas, más conjuntos instrumentales y, claro, esto al final se ve y yo creo que los chavales quieren estos instrumentos para poder tocar en una banda, una charanga, etc. Por eso, yo creo que nosotros tenemos cierta ventaja respecto a los instrumentos de tecla y los de cuerda. La trompeta es un instrumento conocido, dentro de nuestra familia es el más popular. La trompeta la cogen los alumnos a los que le llama la atención.

Otro motivo por el cual el alumnado elige el instrumento es porque lo ven en las bandas y en las agrupaciones musicales:

P44: Principalmente yo creo que cogen el saxofón porque lo ven en las bandas.

P52: Los alumnos eligen el trombón por un lado porque está más cercano, porque lo ven en charangas, en bandas, en agrupaciones, etc.

El motivo por el cual el alumnado elige la batería es porque es un instrumento moderno, y con el objetivo principal de tocar en grupos musicales:

P5: Realmente la mayoría de los alumnos eligen la percusión por la batería, los chicos sobre todo, es un instrumento muy moderno para tocar en grupos, pero luego poco a poco descubren que hay más instrumentos, que no es solamente la batería.

La guitarra eléctrica suele ser elegida por estudiantes que anteriormente han tocado la guitarra española. Por lo tanto, el perfil de su alumnado tiene una edad algo mayor que en otras especialidades instrumentales y unos conocimientos más sólidos de lenguaje musical:

P47: Los alumnos suelen venir con una base, porque igual han estado con la guitarra española dos o tres años y, por no dejarlo, continúan con la guitarra eléctrica. La guitarra eléctrica siempre es un instrumento atractivo para los chavales. Con la guitarra puedes acompañar canciones, puedes hacer punteos. A los alumnos de iniciación no les ofertamos la guitarra eléctrica, son alumnos que vienen derivados de guitarra clásica y el alumno más joven que tengo tiene 12 años.

6.2.3. Adecuación del repertorio a las expectativas y al nivel del alumnado

Se han analizado los motivos por los que el profesorado trabaja un determinado repertorio con sus estudiantes, si lo hace en función de las expectativas del alumnado, o según el curso en el que se encuentra.

En la tabla 6.7. se han agrupado las respuestas de 62 profesores/as en tres bloques (códigos) con la ayuda de Atlas.ti:

- Repertorios amoldándose a las expectativas y gusto del alumnado.
- Equilibrio entre las expectativas del estudiante y del curso en que se encuentra.
- Respuestas variadas.

Tabla 6.7. Motivos del profesorado para elección del repertorio

Respuesta	Nº profesores/as	Porcentaje (%)
Amoldándome a las expectativas y gusto del alumno/a	50	80,6 %
Equilibrio entre las expectativas y el curso del alumno/a	8	12,9 %
Respuestas variadas	4	6,5 %
Total	62	100 %

De la presente tabla podemos comprobar que una gran mayoría del profesorado, concretamente el 80 % del mismo, trabaja los repertorios amoldándose a las expectativas y gustos del alumnado y a su evolución. En ocasiones, entre los alumnos/as de un curso hay alguno que toca mucho mejor que el resto porque estudia más que los otros/as, por lo que hay que amoldarse a la evolución de cada uno/a.

P1. Sí que trabajo en función de las expectativas de cada estudiante, porque si no igual se te plantan y te dicen “no me gusta y lo voy a dejar”.

P17. Trabajo los repertorios dependiendo de cada estudiante, de la edad, de qué escucha. Claro, no es lo mismo un chaval de 11 años que está en 1º que uno de 18 años, no escuchan la misma música, entonces es personalizado, dependiendo de los gustos de cada estudiante y de sus expectativas.

P27. Sí, ahora por ejemplo tengo una chica que terminó hace 2 años composición; lógicamente, los conocimientos musicales y el gusto musical no tienen nada que ver con un niño de 7 años.

P35. Al final vamos al ritmo del alumno, yo quiero que toquen, que lo pasen bien y que en un futuro puedan o quieran tocar fuera.

P34. Sí te amoldas al alumno, porque puedes tener cinco alumnos en un mismo curso y a lo mejor uno parece que lleva dos años más de curso por todo lo que trabaja.

Mientras, un 13 % del profesorado trata de encontrar un equilibrio entre las expectativas y el nivel requerido:

P11. Sí, el repertorio y nivel del mismo es el resultado de una combinación entre exigencia, preferencias de alumno y la disposición y trabajo del mismo.

P16. Me adapto básicamente a las expectativas de cada alumno. Aunque intento que consigan una base técnica y de estilo.

P38. Se intenta respetar los dos aspectos, cubriendo la expectativa del alumno con una obra de su nivel.

P51. Me voy amoldando un poco a las expectativas de cada alumno, pero llegando a donde quiero llegar, es una de cal y otra de arena.

P64. Me amoldo a cada estudiante, intentas que consiga una técnica, y luego que él toque lo que realmente le gusta.

Hay una gran variedad de estrategias de enseñanza que habrá que ajustar al perfil del alumnado. En esta línea, autores como Gravini, Cabrera, Ávila & Vargas (2009) o Martínez (2009) proponen ajustar los comportamientos de enseñanza al estilo de aprendizaje del alumnado.

6.2.3.1. Incidencia del repertorio en la motivación del alumnado

Nos ha parecido interesante conocer las respuestas a la pregunta de qué tipo de repertorio motiva más al alumnado (categoría 6.6). Para ello, disponemos de dos fuentes de información: por una parte las entrevistas al profesorado y, por otra, las entrevistas al alumnado. En un estudio realizado por O Neill (2001) con más de 1000 estudiantes en nueve escuelas de primaria inglesas, éste enfatizó la importancia que los jóvenes dan a elegir su repertorio.

En el siguiente gráfico se han categorizado las entrevistas al profesorado, con Atlas.ti, cogiendo la esencia de sus respuestas con el fin de permitir un análisis cuantitativo.



Gráfico 6.4. Repertorio que motiva más al alumnado (N= 64 profesores/as)

Nota: En algún caso nos han indicado más de un estilo musical

Cómo podemos comprobar en el presente gráfico, en opinión del profesorado los estilos musicales que más motivan al alumnado son la música popular o moderna, con un 61 % del total de las respuestas, la música conocida, independientemente del estilo al que pertenezca, con un 23 % del total, y la música tradicional y la clásica, con un 6% cada una.

La música popular o moderna es la que motiva más al alumnado de las escuelas municipales de música, contando con un 61 % de las respuestas del profesorado.

P16. A ellos les suele gustar más la música más actual por así decirlo, la música moderna, de *pop-rock*, música que puedan tocar en su fanfarria o con un grupo que se monten en su escuela o en su barrio, la música de películas, todo lo que ellos ya conocen, siempre les gusta eso.

P50. Lo que más les motiva a los estudiantes es tocar con la batería música moderna; pero bueno, lo que yo quiero es que trabajen un poquito de todo. Tenemos sólo cuarenta minutos de clase y muchos instrumentos para trabajar.

Le sigue la música conocida, la música que les suena a los alumnos/as, independientemente del estilo musical al que pertenezca, con un 23 % del total de las respuestas del profesorado.

P19. Yo creo que a los alumnos les gusta lo que conocen, da igual que sea clásico, que sea moderno, que sea de cine. Lo que pasa es que música clásica conocen bastante poco, conocen más los temas de películas y lo moderno que lo clásico.

P14. Sobre todo lo conocido. Puede ser moderno pero desconocido, entonces eso no les va a gustar; o puede ser clásico y conocido, entonces sí les gusta.

Hay profesores/as que trabajan la música clásica con el objetivo de educar y dar cultura al alumnado:

P24. Yo les doy música clásica porque es justamente la música que no escuchan. Luego les encanta y yo considero que aquí estoy para educar y dar cultura. Yo lo que les hago es intentar que se enamoren de la música clásica.

La música tradicional o folclórica se trabaja principalmente en instrumentos como el txistu por su relación directa con el folclore.

P35. Aquí el txistu está unido al folclore, el baile aquí es todo con txistu, entonces los alumnos conocen las danzas de aquí, y esas danzas son las que en principio quieren tocar.

En ocasiones, la música que se trabaja en el aula es la música que el alumnado puede tocar en la calle.

P33. Yo, por mi experiencia, lo que creo es que lo que más les motiva es la música que pueden tocar por ahí, y como aquí tenemos un grupo de txistus, al final lo que les motiva es tocar cosas que las puedan tocar saliendo por la calle. Lo que les gusta es la música que tenga una utilidad práctica para ellos.

Se trabajan los diferentes estilos musicales dependiendo de los gustos y de la edad de cada alumno/a.

P18. Depende de cada alumno: a la mayoría les gusta más el repertorio moderno, pero hay algunos alumnos que les gusta la música clásica porque en casa tienen la costumbre de escuchar este tipo de música.

P28. Un poco depende de lo que van conociendo y de las edades. Sí que es verdad que la música moderna les gusta mucho, los libros de películas con disco también les gusta y la música de cine les gusta mucho. Luego a veces te sorprenden porque montas algo de música clásica y te dicen que es muy bonito. De entrada, sí que es cierto que les motiva mucho la música moderna o la música de las películas, pero bueno, yo creo que con los años también van apreciando la música clásica.

P63. Depende de la edad, a los adultos les suele gustar más el Barroco, algo de Bach, y a los pequeños les suele gustar sobre todo la música que lleva acompañamiento (de CD, de piano) porque es cuando le dan un poco más de sentido a lo que están haciendo.

Por último, en el siguiente gráfico recogemos las respuestas del alumnado, concretamente 157 alumnos/as, a la pregunta de cuál es el tipo de repertorio que más les motiva.



Gráfica 6.5. Repertorio que más les motiva según el alumnado

En el presente gráfico, comprobamos que el repertorio que más les motiva según el propio alumnado (categoría 6.6) es la música popular, con un 58 % del total de las respuestas,

seguida por todos los repertorios en general, con un 13 % del total, la música clásica con un 11 %, la música clásica y la popular con un 9 %, la música tradicional con un 5 %, y finalmente la música moderna y tradicional, con un 4 % de las respuestas.

6.2.4. Continuidad en los estudios profesionales

En las entrevistas se les ha preguntado a los 157 alumnos/as de la muestra si estudian en la escuela municipal de música de forma aficionada o si, por el contrario, tienen la intención de cursar estudios profesionales (categoría 3.5).

En la siguiente tabla se presentan sus respuestas:

Tabla 6.8. Intención de cursar estudios profesionales

Respuesta	Nº alumnos/as	Porcentaje (%)
Estudian de forma aficionada	78	49,7 %
Estudian con intención de cursar estudios profesionales	59	37,6 %
Tienen dudas sobre la continuidad en sus estudios musicales	20	12,7 %
Total	157	100 %

Casi el 50 % del alumnado entrevistado nos ha respondido que estudia en la escuela de música de forma aficionada; un 37,6 % del mismo nos ha comentado que tiene intención de continuar sus estudios musicales en el conservatorio profesional; y un 12,7 % de los alumnos/as nos ha indicado que tiene dudas sobre si va a continuar o no estudiando después de terminar en la escuela de música. Tal y como afirma Llorente (2006), la función principal de las escuelas de música es formar a músicos aficionados y, al mismo tiempo, preparar al alumnado que esté interesado para acceder a estudios profesionales de música.

A su vez, se ha querido conocer cuáles son las metas como instrumentista del alumnado de las escuelas de música. Sus respuestas se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 6.9. Objetivo por el que estudian los alumnos/as en las EMM

Respuesta	Nº alumnos/as	Porcentaje (%)
Tocar en bandas y agrupaciones en general	109	69,4 %
No lo sé	30	19,1 %
No me gustaría tocar en agrupaciones	9	5,7 %
Ser profesor de instrumento	4	2,5 %
Ser profesor/a y concertista	2	1,3 %
No tengo metas, tocar para mí y ya está	2	1,3 %
Concertista y director de orquesta	1	0,6 %
Total	157	100 %

La mayor parte del alumnado, concretamente el 69,4 %, nos ha respondido que su meta como instrumentista es tocar en bandas y en agrupaciones en general. Un alto porcentaje de los alumnos/as, el 19,1 %, nos ha indicado que tiene dudas sobre lo que quiere hacer en un futuro.

A su vez, se le ha preguntado al profesorado sobre si su alumnado estudia de forma aficionada o con intención de cursar estudios profesionales. Los 64 profesores/as entrevistados coinciden en que la mayor parte de sus alumnos/as estudian de forma aficionada, afirmando que ven los estudios musicales como una actividad extraescolar más.

Nos han comentado que para continuar sus estudios en el conservatorio profesional tienen que destacar, tener unas aptitudes concretas y muchas ganas de estudiar música. Algunos profesores/as nos han dicho que su alumnado no quiere estudiar en el conservatorio porque considera que son unos estudios muy estrictos y que, en consecuencia, requieren demasiada dedicación. Compaginar los estudios profesionales con el instituto es muy duro, el alumnado lo tiene que tener muy claro y, por otra parte, tener mucha disciplina de horarios.

P46: En general, los alumnos estudian de forma aficionada. Muy pocos de mis alumnos acceden a estudios profesionales, porque la gente la verdad es que quiere aprender música solamente por conocer y por estar con agrupaciones del pueblo y poco más.

P59: Es una pura afición, pero claro también la intención de una escuela de música así lo propone, está diseñada para dar cultura musical a cualquier persona que le apetezca recibirla y si hay alguien con unas aptitudes especiales se le impulsará para ello. Hay que situarse dónde estás trabajando, yo no estoy trabajando en un conservatorio elemental, estoy trabajando en una escuela de música y es para lo que es, y entonces tienes de todo, que ves un alumno que tiene unas buenas cualidades, entonces evidentemente tú lo vas a impulsar,

vas a hablar con los padres, vas a hacer todo lo posible. Pero el resto estudian y recibirán la formación que sea, y cuando terminen se irán y vendrán otros, es así el trabajo.

A continuación se van a analizar las respuestas del profesorado a la pregunta sobre el porcentaje de su alumnado que accede a cursar estudios profesionales de música. En la siguiente tabla se muestran sus respuestas:

Tabla 6.10. Porcentaje de estudiantes que acceden a estudios profesionales

Respuesta	Nº profesores/as	Porcentaje (%)
Un porcentaje muy bajo	29	47,5 %
Menos del 5% del alumnado	24	39,3 %
Más del 5% del alumnado	8	13,1 %
Total	61	100 %

Un alto porcentaje, el 47,5 % de los profesores/as, nos ha respondido que muy pocos alumnos/as acceden a estudios profesionales de música. El resto del profesorado nos ha concretado un poco más su respuesta: un 39,3 % afirma que menos de un 5 % del alumnado, mientras que un 13,1 % considera que más de un 5%. En definitiva, de sus respuestas comprobamos que un porcentaje muy reducido del alumnado de las escuelas de música continúa estudiando música en el conservatorio profesional. En esta misma línea, Davidson et al. (1997) afirman que la realidad actual de las escuelas de música es que sólo una minoría de los niños/as que comienza con el aprendizaje de un instrumento musical continúa sus estudios para convertirse en músico profesional; y McPherson (2000) opina que esto es debido a que la gran mayoría del alumnado de las escuelas de música considera los estudios musicales como un *hobby*, asemejando éstos a la participación en un deporte de equipo.

En la siguiente tabla (6.11) desglosamos por escuela los 8 casos en los que, según la información del profesorado, más del 5% de sus alumnos/as accede a cursar estudios profesionales.

Tabla 6.11. Casos de acceso a estudios profesionales de más del 5% del alumnado

Escuela	Nº profesores/as	Porcentaje (%)
“Joaquín Maya” de Pamplona	6	75 %
“Fernando Remacha” de Tudela	1	13 %
“Aralar” de Lekumberri	1	13 %
Total	8	100 %

Como podemos ver en la presente tabla, casi en el 90% de los casos se trata de alumnado que estudia en escuelas de música ubicadas en localidades donde hay un Conservatorio Profesional de Música.

Actualmente, sólo una minoría de los niños/as que comienzan el aprendizaje de instrumentos musicales persiste para convertirse en músicos cualificados (Davidson et al., 1997). Para muchos, el aprendizaje de un instrumento no es diferente de participar en un deporte de equipo, teniéndolo como un *hobby*, o de otras actividades recreativas (McPherson, 2000).

Cabe destacar que hay dos especialidades instrumentales, la batería y la guitarra eléctrica, en las que los estudiantes no pueden cursar estudios profesionales de música:

P17: Desgraciadamente no tenemos un grado profesional de batería, entonces tienen que ir a hacer un grado profesional de percusión o buscarse la vida con clases particulares y formarse, porque hoy en día no existe la enseñanza profesional de este instrumento. Esto es una laguna muy grande que hay en este instrumento.

P47: Los alumnos de guitarra eléctrica no tienen la opción de acceder a estudios profesionales.

Parte del profesorado de los pueblos nos habla de la dificultad añadida de la distancia con la que se encuentra su alumnado para cursar estudios profesionales de música:

P56: En general los alumnos estudian de forma aficionada. Pero sí que hay algunos alumnos que van al conservatorio de Pamplona. Lo malo es la distancia y el tiempo que pierden. Y claro, al ser niños de 12 y 13 años, están estudiando en el instituto y pierden demasiado

tiempo, tienen que subir a Pamplona entre dos y tres días a la semana y claro, ya están en la ESO y la música les quita mucho tiempo.

A veces sucede que hay alumnos/as que están preparados y que podrían acceder al grado profesional, pero sus padres no contemplan esta posibilidad:

P 9: Estadísticamente es un porcentaje bajo el número de alumnos que quieren ir al conservatorio y a veces, desgraciadamente, apuestas por un alumno a tope y luego llega el momento e igual los padres no tienen ningún interés en que vaya al conservatorio. Es un poco frustrante para el profesor, pero bueno, la vida es así, una cosa es lo que a ti te gustaría y otra cosa es lo que los padres tienen en mente. Entonces tienes alumnos muy preparados que ni por asomo se les pasa presentarse al conservatorio, y que están muy contentos con lo que la escuela de música les ofrece y te tienes que aguantar. Te da rabia porque siempre te gusta tener alumnos para el conservatorio, pero lo tienes que respetar, las decisiones de las familias son así.

6.3. Función socio-cultural

Berbel (2014) afirma que las escuelas de música, como centros de educación no formal, tienen un importante papel cultural, social y educativo. Así, el objetivo derivado o secundario número 2 de esta tesis consiste en conocer cuál es la función socio-cultural y educativa de las escuelas municipales de música en la actualidad. Como hipótesis se ha planteado la siguiente: “Las EMM están implicadas e integradas en la programación cultural, actos festivos e institucionales de los municipios, a través de la participación en las agrupaciones musicales populares (bandas, charangas, grupos pop, etc.)”.

Para investigar este apartado contamos con las siguientes fuentes de información:

- Entrevistas a directores/as: Sobre la filosofía y la función social de las EMM.
- Entrevistas al profesorado: Sobre la implicación de los padres/madres, la valoración de los estudios de música por parte del entorno familiar y las audiciones que realizan.
- Entrevistas al profesorado responsable de las agrupaciones musicales: Sobre los diferentes tipos de agrupaciones musicales, sus componentes, los ensayos y las audiciones que realizan.
- Entrevistas al alumnado: Sobre su dedicación y apoyos familiares en el estudio del instrumento y su participación en agrupaciones musicales.

6.3.1. Filosofía y función social de las escuelas de música

Los directores/as de las EMM de Navarra nos han hablado de la filosofía y de la función social propia de sus centros. Todas las escuelas de música comparten la filosofía de poner la música al alcance de todos/as, fomentar el gusto y la práctica musical dirigida a aficionados de todas las edades y potenciar las actividades en grupo.

En cuanto a la función social que cumplen las escuelas municipales de música (categoría 1.1), tres de estos centros tienen como finalidad alimentar de músicos a las agrupaciones musicales de la zona. Concretamente:

- La EMM “Mariano García” de Aóiz pretende nutrir no sólo a la banda del pueblo, sino también a las agrupaciones musicales que hay en Aóiz, como el grupo de txistularis, el grupo de gaitas, el grupo de percusiones, la charanga, etc.
- La EMM “Zizur” de Zizur Mayor intenta fomentar que el alumnado forme parte de las agrupaciones musicales que hay en el pueblo.
- La EMM “Valle de Baztán” de Elizondo intenta llevar la música a la calle y que su alumnado forme parte de la banda del pueblo y de las agrupaciones musicales de la zona. La banda funciona gracias al alumnado de la escuela de música.

La función social de dos de las escuelas municipales de música (3 y 4) es responder a la demanda: lo que la gente quiere es aprender música y aprender a tocar un instrumento sin mayores pretensiones. Como las clases son individuales pueden amoldarse a lo que quiere cada estudiante, ofreciendo a cada usuario la posibilidad de trabajar según sus gustos y objetivos.

La EMM “Luis Morondo” de Barañáin se caracteriza porque la clase de instrumento es grupal y todo el alumnado desde 2º curso toca en alguna de las agrupaciones musicales de la escuela. Se imparte una clase de informática donde los niños/as aprenden a manejar un programa de música para secuenciar y editar partituras. Además, la escuela hace muchos proyectos de viajes con el alumnado de las agrupaciones musicales.

Las EMM “Aralar” de Lekumberri, “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo, EMM de Peralta y “Fernando Remacha” de Tudela tienen como principal objetivo educar al alumno a través de la música, considerando la escuela de música como un complemento de la educación, con la finalidad de que la formación de su alumnado sea lo más completa posible y que les pueda servir el día de mañana.

El director de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela nos comenta que la escuela de música es una formación voluntaria, pero cuando el alumnado decide estudiar en la misma adquiere un compromiso con la escuela, con sus padres/madres y con él/ella mismo/a de trabajo y de esfuerzo para conseguir lo que quiera.

D10: Hay alumnos que tienen muy pocas cualidades para la música, pero si ese alumno tiene voluntad y estudia no nos importa nada que continúe en la escuela, le ayudamos, si un año tiene que repetir le dejamos que repita, pero siempre que veamos que él pone de su parte ese esfuerzo, porque de nada sirve alumnos que tienen muchas cualidades que no hacen nada ni quieren estudiar. Los alumnos que vienen aquí es porque quieren, y los alumnos que vemos que vienen obligados por sus padres tratamos de hablar con los padres y convencerles de que no tiene sentido, que es una actividad extraescolar y voluntaria.

6.3.2. Audiciones individuales

Las escuelas municipales de música realizan una serie de audiciones a lo largo del año (categoría 9) como elemento fundamental de su plan de estudios, con un gran impacto social pero que en la práctica está limitado a la familia del alumnado (padres/madres, hermanos/as, abuelos/as, etc.).

En el siguiente gráfico se representa, de acuerdo a la información recogida en las entrevistas realizadas al profesorado de las escuelas municipales de música, el número de audiciones realizadas por curso en las mismas.

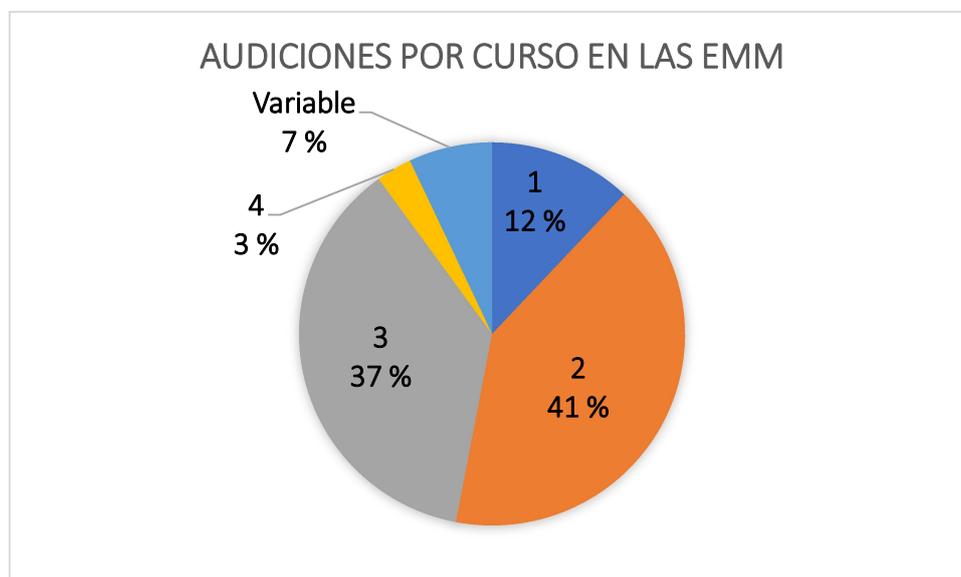


Gráfico 6.6. Audiciones por curso en las EMM (N=100)

Como podemos comprobar en el presente gráfico, según un 81 % de las respuestas de los profesores/as de las escuelas municipales de música se realizan por lo menos dos audiciones por curso.

En alguna de las escuelas municipales de música, como es el caso de la EMM “Mariano García” de Aóiz, es obligatorio realizar una audición por trimestre. Adicionalmente, algunas escuelas municipales de música tienen audiciones “especiales”; por ejemplo la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, que tiene audiciones mensuales de todas las especialidades instrumentales mezcladas.

A continuación, vamos a hablar de audiciones realizadas fuera de las escuelas municipales de música, y en consecuencia con un mayor impacto social, según la información facilitada por el profesorado en las entrevistas. En la EMM “Mariano García” de Aóiz, en Navidad tocan en la casa de jubilados, en mayo tocan en la calle y en junio realizan un concierto de todos los instrumentos en la casa de cultura. En la EMM “Fernando Remacha” de Tudela hay una semana en mayo, que se conoce como la semana de la música, y en ella todas las agrupaciones de la escuela salen a tocar a la calle.

P6. También hemos hecho audiciones en colegios, hemos ido también al club de jubilados, a la Misericordia, a la cárcel, a los Civivox. Y salidas fuera de Navarra: hemos estado ahora en Italia, hemos estado en Igualada, ahora vamos a ir a Canarias y a Lérida.

P25. Este año hemos tocado en Navidades por las calles de Pamplona con todos mis alumnos de trombón, 25 trombones, y la verdad es que estuvo muy bien y los chavales y los padres respondieron muy bien.

P33. Creé un grupo de txistus que nació aquí en el aula de txistu en Zizur, que al principio lo dirigía yo pero ahora ya es autónomo, y los alumnos de txistu de aquí suelen tocar en este grupo, lo llevan ellos y se autogestionan, y a mí eso me parece genial. Yo les asesoro, les doy partituras si necesitan. Ellos salen a tocar en la calle en fiestas, en Navidades, en Santa Águeda, en carnavales, hacen una 10 u 11 actuaciones al año. Está formado por actuales alumnos de la EM y antiguos alumnos. Como podemos ver hay actuaciones en las residencias de ancianos, en los Civivox, en Baluarte, en colegios, por la calle, y también salidas fuera de Navarra.

6.3.3. Presencia y proyección de las agrupaciones musicales

6.3.3.1. Participación dentro de las escuelas de música

Se ha preguntado al alumnado de las escuelas municipales de música si tocan en alguna de las agrupaciones musicales de su centro (categoría 10). En el siguiente gráfico se representan las respuestas de 134 alumnos/as.



Gráfico 6.7. Participación del alumnado en las agrupaciones musicales

Así pues, de sus respuestas se desprende que el 75 % del alumnado toca en alguna de las agrupaciones musicales de la escuela municipal de música, mientras que el 25 % de los mismos no participa en ninguna de ellas.

Cabe destacar que de ese 25 % del alumnado que no participa en ninguna de las agrupaciones musicales, el 50 % son pianistas, con la dificultad que conlleva que éstos formen parte de las mismas.

6.3.3.2. Interés del alumnado

Se ha preguntado al alumnado si le gusta tocar en una agrupación musical y cuáles son las razones de que les guste o no participar de forma activa en las mismas. A la mayor parte de los estudiantes les resulta gratificante la participación en las agrupaciones musicales por diversos motivos: aprenden más cuando tocan en conjunto; están más motivados para el estudio del instrumento; resulta ser un medio idóneo para la socialización y el entretenimiento; muchos de ellos/as tienen como proyección de futuro poder tocar en la agrupación de su localidad; les motiva el repertorio que se trabaja; porque suenan muy bien; y por los conciertos y giras que se organizan.

A32: Me gusta tocar en esta agrupación porque me lo paso bien y me gustan las canciones que tocamos. Hace poco nos fuimos de gira a un pueblecito cerca de Barcelona y me lo pasé muy bien.

A37: Me gusta tocar en ella porque están mis amigos, me lo paso bien, la profesora es divertida, me gusta hacer conciertos y me gustan las canciones que tocamos.

A38: Me gusta tocar en ella porque me gusta ver cómo suena un grupo de instrumentos y así veo cómo tocan los de mi edad, y luego también porque las canciones son divertidas y estoy con mis amigos.

De los 101 alumnos/as de la muestra que participan en agrupaciones musicales, sólo a cinco de ellos/as no les gusta tocar en la agrupación de la que forman parte, porque no les agrada o les parece aburrido el repertorio.

También se le ha preguntado al profesorado cuál es la motivación o el interés del alumnado en estas agrupaciones musicales. Los profesores/as coinciden con las ideas expuestas anteriormente respecto a la motivación del alumnado para formar parte de estos conjuntos musicales: se trata de un modo de relacionarse entre ellos/as; destacan el aspecto lúdico y, también, didáctico de la interpretación grupal frente a la individual; e inciden en la motivación añadida que supone participar en los conciertos o la realización de viajes.

P14: El interés de los estudiantes en estas agrupaciones es socializar, tocar en conjunto, divertirse y tocar en conciertos. A su vez, creo que los repertorios que trabajamos les gustan y están deseando que haya un concierto.

P15: Les gusta socializar con sus compañeros, el repertorio, que sea un repertorio interesante que les motive para venir a tocar y ellos están deseando tocar conciertos, claro.

P16: A los alumnos más que las clases individuales lo que les gusta es tocar en grupo. No sólo en el mío, sino en muchos más de la escuela de música porque al final la mayoría de los alumnos están tocando en muchas bandas y en diferentes conjuntos.

6.3.3.3. Participación fuera de las escuelas de música

Se le ha preguntado al alumnado si participa en alguna agrupación de fuera de la escuela municipal de música. En el siguiente gráfico se muestran sus respuestas:

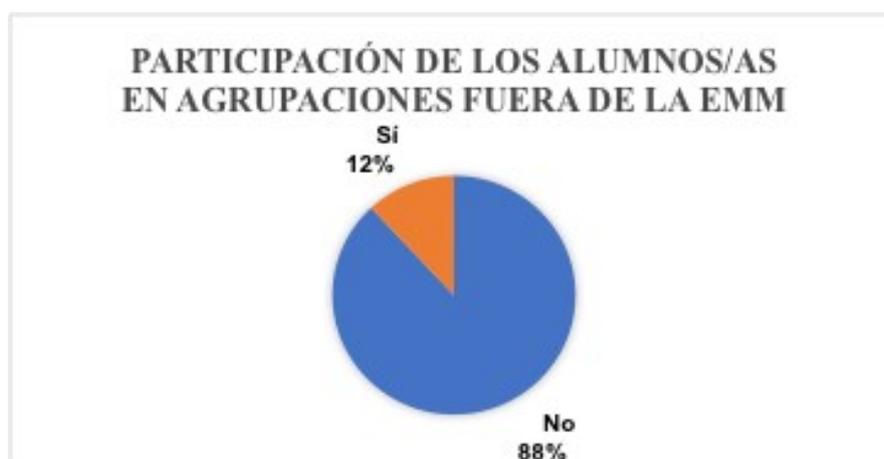


Gráfico 6.8. Participación del alumnado en agrupaciones de fuera de la EMM (N = 134 alumnos/as)

Sólo un 12 % del alumnado participa en agrupaciones de fuera de la escuela municipal de música. Sin embargo, en un estudio realizado por Mills, Burt & Moore (2005) se afirma que el ochenta por ciento de los estudiantes realizan actividades fuera de la escuela de música para convertirse en mejores músicos. Efectivamente, además de la necesidad de la práctica instrumental y de la asistencia a las clases, los estudiantes suelen formar parte de agrupaciones fuera de la escuela de música como forma de ampliar su formación musical y como punto de motivación para continuar sus estudios musicales.

A continuación, en el gráfico 6.9. se muestran los tipos de agrupaciones musicales de fuera de la EMM en las que participa el alumnado de la misma.



Gráfico 6.9. Agrupaciones en las que participa el alumnado fuera de la EMM (N = 16 alumnos/as)

Del presente gráfico se comprueba que un 31 % del alumnado participa en la banda de su pueblo o localidad y otro 31 % toca en una agrupación o charanga de amigos/as. A su vez, el 19 % toca en alguna agrupación de su colegio, el 13 % en la agrupación de txistus y, por último, el 6 % en el grupo de percusiones de su pueblo.

El 31 % del alumnado participa en alguna agrupación o charanga de amigos:

A65: Fuera toco con unos amigos en el centro juvenil Larrabide, que nos dejan una sala. Somos siete amigos: estamos una batería, dos guitarras, un bajo, un saxofón y dos cantantes. Somos gente de mi edad con algunos con muchos conocimientos musicales y otros con menos. Tocamos porque queremos y disfrutamos haciéndolo. Lo que me gusta es que

tocamos canciones que nos gustan y nos juntamos. Todavía no hacemos conciertos de música pero en breve empezaremos a tener.

A66: Toco en una charanga con los amigos de barrio, la hemos montado para poder tocar en las fiestas del barrio. Luego también tengo un grupo de *ska* con los amigos y en este grupo toco la guitarra, pero hemos pensado en alguna de las canciones meter el bombardino.

A67: Es una charanga que no la dirige nadie. Todos los componentes nos lo tomamos muy a cachondeo menos el de la caja, que es más serio y entonces pues necesitamos esa seriedad, porque si no, no saldría nada, pero sin más para poner orden y que empecemos a ensayar. Por lo demás todos participamos. Cuando nos dicen que tenemos concierto, un mes antes empezamos a ensayar todos los viernes, solemos quedar a las 16 o 17 hasta las 20 o 21 horas, depende de cómo vayan las canciones. Nos pasan a cada instrumento la partitura, nos la aprendemos en el momento y luego ya enseguida tocamos todos juntos. Tenemos todos los instrumentistas que necesitamos para la charanga. Somos gente joven. Disfruto tocando en la charanga, lo que más me gusta es que estás con los amigos, que tocas música que te gusta y el ambiente que hay. Tocamos canciones que conoce todo el mundo de charanga. Por ahora no tenemos muchos conciertos, empezamos en diciembre del año pasado. Hacen arreglos los que más saben de música de charanga. No hemos grabado ningún CD. No, por ahora no realizamos viajes, pero para el verano sí que tenemos pensado ir a pueblos.

A68: Toco en un grupo *reggae-ska*, y en este grupo cada uno aporta una idea y entre todos creamos cosas nuevas. No hay un director, somos un grupo de amigos que quedamos para tocar y solemos tocar los sábados en pueblos, en fiestas. Somos nueve en el grupo: saxofón, trombón, batería, congas, dos guitarras, bajo y dos cantantes. El repertorio que tocamos son canciones nuestras que nos hemos inventado nosotros. Solemos tocar en Pamplona cuando son fiestas de los barrios, o incluso hemos tocado en Zaragoza, Vizcaya, en Huesca, porque nos llaman porque hay algo que se celebra y nosotros vamos. Dentro de poco vamos a grabar una maqueta, acabamos de ir a mirar estudios para grabar en corto plazo, dentro de dos o tres meses. También toco en una charanga de Vizcaya que me suelen llamar cuando tienen algún bolo para tocar. Tocamos repertorio típico de charanga. Solemos tocar fuera de Navarra, en La Rioja, en San Sebastián, en Francia, etc.

El 16 % del alumnado participa en alguna de las agrupaciones de su colegio:

A47: Toco en el colegio, mi colegio el Sagrado Corazón tiene una joven orquesta. Tocamos alumnos del colegio. Me gusta tocar en la agrupación, formar un equipo, estar con amigos y hacer conciertos. Ensayamos una vez a la semana una hora y media.

A63: Toco en una agrupación en el colegio, en ella toco el clarinete. Ensayamos una hora a la semana. Cuando falta algún instrumento para alguna obra vienen algunos chicos de otras bandas, a veces falta fagot, tuba y trombón. En la agrupación tocamos gente del colegio y algunos profesores del colegio, que dan clases de instrumento individual, ellos también ensayan con nosotros. Me gusta tocar porque toco con mis compañeros y hay buen ambiente. Tocamos música de películas y de algunas bandas. También hemos tocado música folclórica. Y casi todo lo que tocamos es música conocida de bandas sonoras y de películas. Estas Navidades hemos tocado en el festival de Navidad del colegio, en Santa Cecilia tocamos una vez. No hemos grabado ningún CD, algún ensayo han grabado y lo han colgado en una plataforma que tenemos de la banda. El año pasado fuimos a tocar a Tarragona y lo pasamos muy bien.

6.3.3.4. Ensayos

Se les ha preguntado a los directores/as de las agrupaciones musicales cuánto tiempo ensayan a la semana, y cuál es la metodología de trabajo que emplean en los mismos (categoría 13, ver imagen capítulo 5, página 161). La mayor parte de las agrupaciones musicales ensayan alrededor de una hora y media a la semana. Y en lo que respecta a la metodología de trabajo, cada director/a organiza sus ensayos de la manera que considera más conveniente.

D4: No hay una metodología general para todas las agrupaciones, cada director organiza sus ensayos como quiere y puede con sus alumnos. El objetivo es que al final de cada trimestre tenga preparadas dos o tres canciones, de unos diez minutos, para poder tocarlas en el concierto de final de trimestre. Ello exige que cada alumno deba estudiar o preparar su partitura de manera individual, con la colaboración del profesor/a de su instrumento. Una vez realizado este proceso, el trabajo continúa a través de los ensayos de la agrupación. La secuenciación del trabajo que se realiza en los ensayos es la siguiente: 1) afinación individual y colectiva de los instrumentos; 2) lectura en grupo de la obra a interpretar; 3) repetición de la obra por secciones, y si hay algún fragmento que no sale se trabaja más lento y luego de forma progresiva se va subiendo la velocidad hasta que suena correctamente.

P15: Sólo disponemos de una hora, tenemos que ir directamente a lo que nos interesa conseguir. Repartimos el material, lo leemos y después lo vamos trabajando por fragmentos, partes, secciones instrumentales, etc. Son alumnos que les encanta la música, están muy motivados y de ahí que el progreso es muy rápido, porque están muy concentrados en el ensayo.

P18: La metodología de trabajo consiste en que cada alumno se estudia la partitura, luego nos juntamos todo el grupo, afinamos y vamos repitiendo por fragmentos hasta que suena correctamente.

P20: Por regla general tienes 12 o 13 ensayos para montar un repertorio de dos o tres obras. En el ensemble lo que hago es trabajarlo por familias: primero los sopranos, luego los altos, etc. Si ves que algún fragmento no sale lo trabajas más lento, y luego poco a poco vas subiendo la velocidad. Tienes que trabajar las cosas muy despacito con los chavales. Tenemos 2 sopranos, 7 altos, 2 tenores y 2 barítonos.

P26: Solemos trabajar dos o tres obras al trimestre. Conforme vamos trabajando las obras, si vemos que algunos pasajes técnicamente hay que trabajarlos más específicamente, pues hablas de técnica, y de articulación y de afinación. De hecho luego las cosas que veo necesarias pues las trabajamos individualmente para que luego en el grupo funcione mejor.

P29: Normalmente lo que solemos hacer es repartir las partituras y en ese mismo ensayo ya empezamos a trabajar las partituras hasta donde se pueda y hasta donde lleguemos. Si luego me tengo que parar más específicamente con una cuerda en concreto también lo hago.

P62: Tenemos violines y violonchelos, no hay violas porque no hay viola en la EMM. Tengo los violines divididos en tres voces, pero estaría muy bien que hubiera violas. Ensayamos primero los pasajes más difíciles, explicárselos, que entiendan cómo están divididas las voces. Lo que mejor funciona es meterte en la vida de Internet con ellos. Yo por ejemplo tengo una cuenta en Tuenti sólo para ellos, de manera que yo filtro mucho lo que dejo ver allí, ellos me mandan mensajes, me mandan preguntas y yo les mando información y les respondo. Tenemos un blog donde les cuelgo los audios para que escuchen las obras, les pongo videos curiosos, les recuerdo las fechas de los ensayos. Esta forma está muy bien porque los alumnos te respetan, pero ven que estás con ellos, entonces

es lo mejor. La verdad es que estoy contenta con el grupo de orquesta. Algunos directores utilizan un recurso interesante que consiste en escuchar previamente el disco con la música que se va a interpretar, o incluso trabajar la obra con el disco.

P6: Cada profesor en su aula ha mirado ya con sus alumnos lo que vamos a tocar en el combo. Por lo tanto cuando tenemos clase escuchamos el disco y lo tocamos, porque ya lo han preparado en clase con su profesor. Entonces lo que hacemos es juntarnos y tocar.

6.3.3.5. Problemas con los instrumentos menos demandados

Se les ha preguntado a los directores/as de las agrupaciones musicales de las escuelas municipales de música si existe algún problema con los instrumentos menos demandados (categoría 11.3) y cómo lo solucionan. En las agrupaciones puede surgir algún problema con instrumentos minoritarios como el fagot, el oboe o el contrabajo. En los casos en que falta algún instrumento, o bien se sustituye éste por otro, adaptando la partitura, o bien se le pide al profesor/a del instrumento correspondiente que participe en la agrupación.

D4: En las agrupaciones con los instrumentos minoritarios puedes tener algún problema algún año. Y, en general, lo que se suele hacer es modificar las partituras, la voz que tiene que hacer un instrumento se la pones a otro, por ejemplo, la voz que tienen que hacen las trompas se la pones al saxo alto, y luego intentas que los bombardinos hagan la función de tubas, si no hay tubas; y si no, le dices al profesor del instrumento que participe y este siempre está dispuesto.

P29: Lo que sí que me falta es percusión. De momento no hay en la EMM, se supone que se va a poner el año que viene y sí que la echo en falta; sobre todo para trabajar ciertas obras sí que se nota, porque se queda la cosa bastante coja.

6.3.3.6. Audiciones de las agrupaciones musicales

Se les ha preguntado a los directores/as de las agrupaciones musicales si realizan conciertos tanto dentro como fuera de la escuela municipal de música y en qué festividades o celebraciones actúan (categoría 14). En general, las agrupaciones musicales tienen una actividad concertista importante tanto dentro como fuera de las escuelas municipales de música. Normalmente, realizan una vez al trimestre un concierto fuera de la escuela.

P14: Una vez al trimestre siempre hacemos un concierto fuera de la escuela de música, el concierto de Navidad, el concierto de primavera y el concierto de final de curso y los hacemos en los Civivox, en la sala de cámara del Baluarte, y luego siempre se producen los típicos intercambios con otras escuelas de música.

P29: Solemos hacer el concierto final de curso en la Casa de Cultura de Zizur, en Navidades salimos a tocar a la calle, hacemos una ronda de villancicos, en la que salimos las dos bandas de la escuela de música tocando y algún otro instrumento también acordeones, violines, etc. Y luego los chavales de los primeros cursos cantando.

6.3.3.7. Arreglos de las canciones

Muchos directores/as de las agrupaciones musicales realizan arreglos de las canciones que interpretan pero ninguno de ellos/as ha compuesto ningún tema. Los arreglos los realizan porque falta algún instrumento o porque es necesario hacer arreglos para adaptar las obras al nivel del alumnado. Algunos profesores/as comentan que se han tenido que formar para realizar los arreglos. También dicen que no componen porque ninguno de ellos ha estudiado composición, por lo que no están preparados para ello.

P16: Hay veces que debido a las características del grupo hay más gente o menos gente; entonces hay que hacer más papeles para que puedan tocar todos algo diferente. O dependiendo de la dificultad a veces también hay que hacer arreglos.

P62: Sí que hago arreglos para adaptarme a lo que pueden tocar los alumnos, cojo cada voz y voy quitando y poniendo. En general, a los directores/as les gusta realizar algún arreglo de algún tema de música popular de actualidad para que el alumnado trabaje más motivado.

También suelen realizar arreglos de canciones actuales para motivar al alumnado:

P36: Siempre hago algún arreglo de algún tema de actualidad para que ellos trabajen con más motivación.

P29: Alguna vez sí que me toca arreglar algunas canciones, porque igual la obra que quieres tocar tiene pasajes muy complicados y eso lo tienes que arreglar para adaptarlo al nivel de ellos. Y alguna vez sí que me he lanzado a adaptar una canción a la agrupación que les gusta a los alumnos porque está de moda.

6.3.3.8. Grabación de CD

En general, las agrupaciones musicales de las escuelas municipales de música no han grabado ningún CD. Algunas de ellas han intentado hacerlo, pero no han podido por diferentes circunstancias:

P14: La idea que teníamos era haber grabado un CD este año, que estamos celebrando el 25 aniversario de la escuela de música pero pedimos presupuestos y desde el Ayuntamiento nos han dicho que es muy caro.

P20: Íbamos a grabar un CD casero pero al final no lo hemos hecho porque, como no hay tiempo, se tiene que grabar por las mañanas; los chavales por las mañanas están estudiando y en una hora de clase no da tiempo.

6.3.3.9. Intercambios musicales con otras agrupaciones

Anualmente, se realizan intercambios entre las agrupaciones musicales, sobre todo entre las escuelas municipales de música de Navarra y, en menor medida, con agrupaciones de otras comunidades (categoría 11.4).

P10: Hacemos también intercambios con otras escuelas de música y ahora por ejemplo van a venir las escuelas de música de Cataluña.

P16: Principalmente los intercambios los hacemos con el grupo de percusión y me pongo en contacto con los profesores de percusión que yo conozco para realizarlos. También he conseguido listas de otras escuelas de música y mi objetivo es ir ampliando poco a poco el círculo.

P25: Hacemos intercambios con profesores amigos míos de otras escuelas de música, con Logroño, con Olite, con Huesca, etc.

Algunos profesores comentan que, en ocasiones, estos intercambios no pueden realizarse por falta de tiempo o de presupuesto:

P20: No, yo propuse hacer un intercambio con un ensamble de Toledo pero por falta de presupuesto no quisieron hacerlo. A veces estos intercambios no se pueden realizar por falta de tiempo.

P54: No hacemos intercambios por falta de tiempo, es muy difícil compaginarlo porque la gente adulta tiene horarios de adultos, tienen trabajos, familias, entonces es muy complicado.

En la actualidad, se están llevando a cabo encuentros donde participan las agrupaciones musicales de las diferentes escuelas municipales de música de Navarra. Estos encuentros comenzaron el curso 2011-2012, cuando se celebró el “I Encuentro Musical Intercentros” en el que participaron mil alumnos/as de las escuelas de música de toda la Comunidad Foral de Navarra. A su vez, cada dos años se celebra el “Día de las escuelas de música de Navarra”, donde participan diferentes formaciones musicales. Este encuentro está promovido y organizado por la Asociación de escuelas de música de Navarra (ASEMNA).

También hay que destacar que durante el curso 2011-2012 se han creado dos agrupaciones musicales, una orquesta y un ensamble de saxofones, que se nutren con alumnado de cuatro escuelas municipales de música de Navarra.

6.3.3.10. Agrupaciones formadas entre varias EMM

6.3.3.10.1. Orquesta 4E

La “Orquesta 4E” es una orquesta que se nutre de alumnado de cuatro escuelas municipales de música de Navarra. El perfil de los miembros que forman esta agrupación es el de alumnado con conocimientos musicales y edades comprendidas entre los 11 y los 60 años.

Su director nos habla también sobre las especialidades instrumentales que participan en esta orquesta: “Es una orquesta donde participa el alumnado de las diferentes especialidades instrumentales. Concretamente, los instrumentos que participan en la misma son flautas, txistus, clarinetes, trompetas, trombones, saxofones altos y tenores, acordeones, piano, teclado, percusión completa, guitarra eléctrica, violines y violonchelos, y cantantes. Y, a su vez, cuenta con instrumentos no sinfónicos, como el txistu, la guitarra o el acordeón. La plantilla orquestal la componen alrededor de 70 alumnos/as”.

Una de las razones de la formación de esta orquesta es que de esta forma se puede tener una orquesta completa, ya que no todas las EMM tienen la cantidad de instrumentistas necesarios para formar una agrupación de estas características. Según su director, “entre estas EMM tenemos bastante contacto entre nosotros, y nos damos cuenta de que hay escuelas que les falta, por ejemplo, más cuerda, a nosotros igual nos falta más viento metal, y una forma de poder tocar en una gran agrupación y de que esté completa era hacer una orquesta mancomunada. Así surgió la idea y así va para adelante”.

En cuanto a los ensayos, solamente ensayan una hora y media al mes y la metodología de trabajo de los mismos es similar a la que hemos visto que se aplica en el resto de agrupaciones musicales. “Los alumnos/as vienen con la obra estudiada y la vamos trabajando deteniéndonos en los pasajes técnicos que haya dificultades, y luego trabajamos por secciones instrumentales, por voces, etc.”

Respecto al repertorio que se trabaja en esta agrupación, nos comenta: “Es variado, de todos los estilos musicales. Lo elijo yo junto a la persona que hace los arreglos, que es un profesor de una de las escuelas municipales de música, él es el arreglista de la misma. Él hace las partituras para todos los instrumentistas porque, claro, lógicamente para este tipo de agrupación no hay obras escritas. El repertorio está elegido y adaptado expresamente para esta formación.”

El interés y la motivación que tienen los estudiantes para formar parte de esta agrupación es tener la posibilidad de tocar en una gran agrupación musical. Y otra muy importante es la relación social con alumnos/as de otras escuelas municipales de música, conocer gente de otras escuelas, y se pasan el Tuenti, el Facebook y el número de teléfono móvil para hablar por el WhatsApp.

Esta orquesta dispone solamente de los recursos que tienen las EMM implicadas, careciendo de relación con ninguna institución.

6.3.3.10.2. **Ensemble de saxofones**

El ensamble de saxofones está formado por 70 saxofones sopranos, altos, tenores y barítonos. Esta es la única forma de que puedan juntarse tantos saxofones. Cada profesor/a trabaja las partituras individualmente en clase con los alumnos/as y antes del concierto se realizan dos ensayos generales.

6.3.3.10.3. **Agrupación de txistularis**

En Navarra, los instrumentos folclóricos tienen gran tradición musical y existe una agrupación de txistularis que se nutre de alumnado de todas las EMM de Navarra. Esta formación toca todos los años en las fiestas de Pamplona, los Sanfermines (en 2017 será ya su 58 edición).

6.3.3.11. **Colaboración con formaciones profesionales**

Todos los años se produce una colaboración entre la Banda Profesional de Música “La Pamplonesa” y una agrupación de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona. El alumnado tiene la oportunidad de conocer la forma de trabajar de una banda de música profesional, lo que supone una excelente manera de acercarse a una actividad musical que podrán realizar en el futuro.

6.3.4. **El papel de las familias**

6.3.4.1. **Implicación**

Se ha estudiado la implicación de los padres/madres en la educación musical de sus hijos/as preguntándole a los directores/as de las escuelas municipales de música si consideran que los padres/madres se implican en la educación musical de sus hijos/as (categoría 8).

Algunos directores/as opinan que los padres/madres sí que se implican en la educación musical de sus hijos/as:

D1: Los padres se implican muchísimo en Aóiz, asistiendo a las audiciones, a todos los conciertos. Cuando tenemos que llevar el material a la residencia de ancianos, el ayuntamiento no se encarga de llevarnos los instrumentos, pero los padres nos prestan coches; a la hora de hacer salidas externas se coge un autobús y todas las plazas sobrantes del autobús se rellenan con padres. Los padres colaboran muchísimo.

D4: Los padres, en general, sí que se implican en la educación musical de sus hijos. Nuestras audiciones siempre son un éxito de público y de crítica porque están siempre llenas de padres y madres.

Otros directores/as opinan que hay de todo, que algunos padres se implican y otros no:

D5: Hay de todo: sí que hay padres que se implican en la educación musical de sus hijos y se preocupan de si tocan o no y de si están contentos; otros padres no se preocupan, para ellos esto es como una especie de guardería para que los niños tengan la tarde ocupada y ya está. Te encuentras un poco de todo, porque entre tanta gente, hay de todo.

D9: Hay de todo, yo creo que a los padres nos falta tiempo. Creo que dentro de las posibilidades se implican, acuden a los conciertos con sus hijos, potencian el que sus hijos vayan a conciertos, etc.

El resto considera que los padres/madres no se implican lo suficiente en la educación musical de sus hijos/as:

D10: En general los padres no se implican en la educación de sus hijos. Hay padres que sí, que tienen interés y que vienen a hablar, pero en general no. También falta en las familias la conciencia de que esta actividad extraescolar no es como otras, tú lo llevas a baloncesto y luego se olvida del baloncesto, sin embargo cuando sale de la EM no se tiene que olvidar, porque si está tocando un instrumento, si no lo estudia no tiene sentido. Luego, la mayor parte de los profesores intentamos que los alumnos se hagan una especie de *planing*, por ejemplo los miércoles tengo este rato para estudiar, y tener unas horas establecidas fijas, porque si no por unas cosas y por otras la verdad es que hay muchos alumnos que estudian muy poco.

Es fundamental la participación de los padres en la educación musical de sus hijos (Macmillan, 2004). En la misma línea, según De Alba (2015), para que el aprendizaje de un instrumento musical se produzca de manera satisfactoria es fundamental la complicidad de los padres.

6.3.4.2. Valoración

Cuando hablamos de la función socio-cultural de las escuelas municipales de música, es muy importante conocer la valoración que hacen las familias, fundamentalmente los padres/madres del alumnado, acerca de los estudios de música de sus hijos.

En el siguiente gráfico (6.10.) se representan las respuestas del profesorado sobre la valoración o no de los estudios musicales por parte de los padres/madres.



Gráfico 6.10. Valoración de los estudios de música por las familias (N = 56 profesores/as)

Como podemos comprobar en el presente gráfico, un 39 % del profesorado entrevistado piensa que los familiares sí valoran los estudios musicales, y entienden que el estudio de la música requiere una dedicación.

P33. Yo creo que al principio los padres mandan a los alumnos al instrumento pero luego se dan cuenta de que es una actividad extraescolar que nos la tomamos muy en serio y que pedimos esa seriedad también a los alumnos. Entonces al final yo creo que los padres sí que terminan viendo que es una cosa seria y que sí que lo valoran.

P35. Yo creo que lo valoran, porque al final se meten muchas horas en la escuela de música, son casi cuatro horas semanales. Aquí en el pueblo la música es importante, son pueblos que tienen mucha tradición musical. Entonces yo creo que aquí la música sí que es importante.

P51. Yo creo que aquí la valoran porque ven las actividades que se hacen, que los críos tocan en la calle, que tocan en un montón de sitios y que mejor o peor lo hacen y que les sirve para su propia vida.

P11. Ven el estudio del instrumento como una actividad extraescolar a la que dan importancia y, en general, se dan cuenta de la necesaria dedicación que requiere un instrumento.

Sin embargo, un 13 % del profesorado considera que los padres/madres no son conscientes del esfuerzo que requiere tocar un instrumento, y matriculan a sus hijos/as en la escuela municipal de música como una actividad extraescolar más.

P7. Los padres no son conscientes de todo lo que implica un instrumento, de todas las horas que hay que meter y trabajar en ello, para llegar a un nivel, no te digo profesional, pero si un nivel bueno.

P49. Yo a veces a los padres les explico que realmente el estudio del instrumento es una carrera, es un estudio que siempre se ha quedado como poco valorado pero realmente es

muy sacrificado tocar diariamente el instrumento. Yo les digo: esto es como el comer, no estás un día que te das un atracón y luego estás cinco días sin comer, el instrumento tiene que ser hábito, entonces sí que vas subiendo peldaños, lo que no puedes hacer es estar tocando cinco horas un día y luego estar una semana sin tocar porque entonces la cosa no funciona. Yo pienso que hay un problema en general por parte de los alumnos de falta de tiempo.

El 12 % del profesorado opina que hay de todo: algunos padres/madres valoran los estudios musicales como una actividad importante dentro del desarrollo personal de sus hijos/as; mientras que otros ven los estudios de música como una actividad de ocio, a pesar del esfuerzo que requiere el aprendizaje de un instrumento musical. Normalmente, los padres/madres que valoran los estudios musicales han estudiado, a su vez, música en la infancia; o no han podido hacerlo, y es por ello que le dan un valor.

P46. Hay de todo, creo que en general los padres sí que consideran interesante que los chavales se formen en una actividad artística como es ésta, porque si no, no los traerían. Pero también hay padres que traen a sus hijos en plan guardería, bueno, hay de todo.

P57. Cada familia es un mundo, pero cada vez son más las familias que ven la importancia que tiene la música en el desarrollo personal de cada individuo. Se dan cuenta del nivel de exigencia que requiere el estudio de un instrumento pero a la vez lo ven como una actividad de ocio, donde el niño pueda disfrutar con lo que hace.

P17. Hay de todo, hay padres que se llevan las manos a la cabeza cuando les dicen sus hijos que quieren estudiar batería, hay padres que les motivan. Si los padres son músicos en general no hay problemas, porque entienden, apoyan y valoran los estudios musicales. Muchos padres lo ven como una formación personal, todo aquel que estudia música de pequeño pues algo le queda y muchos de los padres que traen a los alumnos a la escuela de música, o son músicos o en su infancia han estudiado o en su infancia no han podido estudiar.

Según el 36 % del profesorado, para los padres/madres los estudios musicales son simplemente una actividad extraescolar más, y no se dan cuenta de la dedicación que requiere aprender a tocar un instrumento musical. Esto supone que no son conscientes de que luego sus hijos/as tienen que estudiar el instrumento en casa.

P16. Normalmente los padres no son conscientes de la necesaria dedicación que requiere un instrumento, sino que les apuntan a la escuela de música como una actividad extraescolar más como si hicieran deporte, inglés o cualquier otra cosa.

P19. Yo creo que la ven como una actividad extraescolar más. Lo que creo que tienen más miedo es que cuesta mucho entrar en esta escuela de música, además es barata y está en el centro, entonces es un chollo entrar y una vez que han entrado si suspenden se van a la calle, entonces cuando tú les amenazas y les dices que van mal y que van a ir a la calle entonces es cuando los padres dicen voy a decir a mi hijo que estudie en casa para que no suspenda y que no se vaya a la calle, no por otra cosa yo creo.

P14. Yo creo que los padres ven los estudios musicales como una actividad extraescolar más, para ellos es como ir a entrenar al equipo de fútbol, ir a pintura o ir a ballet, aunque esto va a depender mucho de los conocimientos musicales que tengan los padres.

P44. Yo creo que desde el entorno familiar ven los estudios musicales como una especie de *hobby*, como si apuntan a su hijo a inglés o va a jugar a pádel. A principio de curso, cuando vas a poner los horarios, ves que tienen prácticamente toda la tarde ocupada de actividades y dices, cuándo va a tocar si no tiene tiempo.

6.3.4.3. Participación

La participación de los padres/madres en la educación musical de sus hijos/as es fundamental en estas edades (categoría 8.1). Para conocer cómo es dicha participación se ha preguntado a 60 profesores/as, y las respuestas se muestran en el siguiente gráfico:

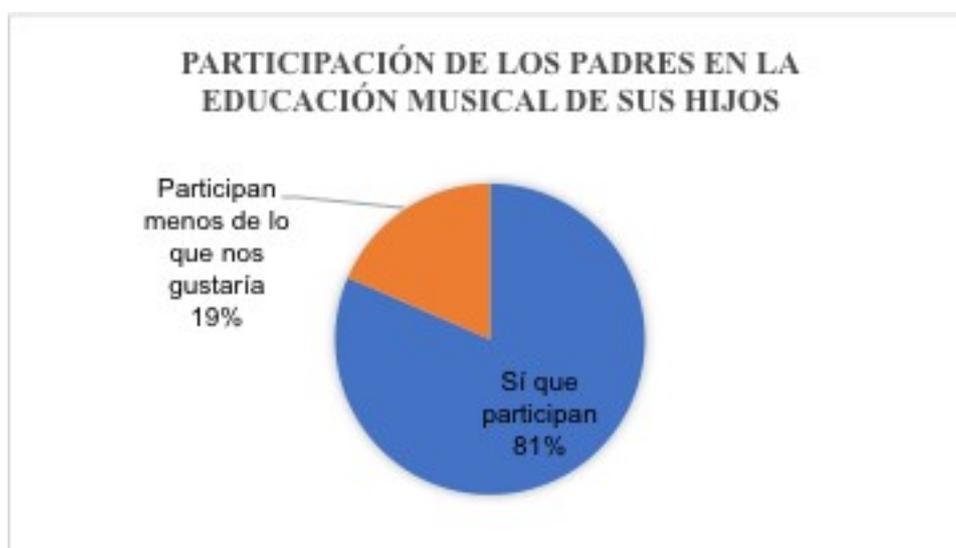


Gráfico 6.11. Participación de los padres/madres en la educación musical

Como podemos comprobar en el gráfico 6.11., el 81 % del profesorado opina que los padres/madres participan en la educación musical de sus hijos/as, por lo que hay una satisfacción general en relación a su actitud, interés e implicación.

P16: En general los padres, si proponemos actividades desde la escuela de música, suelen reaccionar muy favorablemente y mandan a los hijos a que participen. El otro día fuimos al Baluarte a estar con un percusionista austriaco que vino, y prácticamente vinieron todos los alumnos. Los padres sí que apoyan las salidas, que hagan conciertos, que vengan a ver alguna actividad diferente.

P24: En general parece que los padres están implicados, lo que pasa es que yo creo que estamos en una sociedad en la que vivimos todo a toda velocidad, no tienen tiempo ni de preocuparse, les llenan de actividades que para mí es un gran error, pero bueno, sí que les digo que les lleven a conciertos, y cuando yo he tocado pues han venido al concierto, que esto les viene muy bien para que si les gusta cómo toco pues que les motive y que crean más en lo que hago.

P37: Yo veo que en general por parte de los padres hay un interés y si hay algún problema con algún día en cuanto al estudio, les llamo a los padres y les digo que quiero hablar con vosotros y hablamos. Con los padres estoy contento y me entiendo muy bien con todos.

P57: Cada familia es un mundo, pero cada vez son más las familias que ven la importancia que tiene la música en el desarrollo personal de cada individuo. Se dan cuenta del nivel de exigencia que requiere el estudio de un instrumento pero a la vez lo ven como una actividad de ocio, donde el niño pueda disfrutar con lo que hace. Yo intento que participen también en clase (el primer año les aconsejo que acudan y el resto tienen las puertas abiertas) indicándoles el progreso de su hijo después de cada clase.

P59: Yo creo que los padres cumplen una función muy importante. Cuando empieza un niño pequeño el padre o madre tiene que estar encima, es muy raro que un niño pequeño coja por sí solo y se ponga a estudiar el clarinete con 7 años. El padre y la madre tiene que estar con el niño, y estar con él aunque no tengan ni idea de música, el hábito tiene que crearlo el niño con los padres y después cuando ya tiene 10 u 11 años, si tú le has ido dando esa importancia de una regularidad, un hábito de estudio, él lo hará sólo. Los padres tienen mucha ilusión en ver a sus hijos en los conciertos, grabar lo que tocan, etc.

P62: Yo tengo la suerte que tengo algunas madres que todavía vienen a clase, vienen desde preparatorio y ahora ya están en 4º curso y siguen viniendo. A mí me gusta que los padres vengan a las clases, sobre todo en preparatorio, porque los críos luego no se acuerdan de cómo tienen que colocarse. Entonces los padres siempre se quedan más con eso y me gusta, y tampoco me importa porque cuando echo las broncas está la madre delante.

El 19% del profesorado opina que los padres/madres participan menos de lo que les gustaría. Cuando sus hijos/as empiezan a tocar el instrumento, entonces sí se implican, y les controlan el estudio diario, pero luego dejan de hacerlo porque les resulta aburrido.

P 6: Los padres participan menos de lo que nos gustaría en la educación musical de sus hijos, el problema que tenemos es que estamos en una sociedad que los dos padres trabajamos, entonces llegas a casa y estás cansado.

P25: Entre los padres también hay de todo, hay padres que son músicos, otros que no saben nada de música, padres que no saben pero que les gusta muchísimo la música y luego los que tocamos en agrupaciones musicales, como yo que toco en la banda de La Pamplonesa. A todos los padres les dices que vayan a ver tal concierto que va a ser muy interesantes y siempre ves a los mismos padres con sus hijos.

En cualquier caso, todos los profesores/as entrevistados comentan que los padres/madres asisten a todos los conciertos en los que tocan sus hijos/as.

6.3.4.4. Control

Se ha analizado el control por parte de los padres/madres del estudio de sus hijos/as (categoría 8.1.). En el siguiente gráfico (6.12.) se muestran las respuestas de 33 profesores/as:



Gráfico 6.12. Control de los padres/madres del estudio diario de sus hijos/as

Un 33 % del profesorado dice que, en general, los padres/madres controlan el estudio diario de sus hijos/as:

P14: En general, los padres participan en el estudio diario de sus hijos, en estas edades tienen que estar encima para decirles que tienen que estudiar cada día, para motivarles y luego venirles a aplaudir a los conciertos, esto les viene muy bien.

P17: Los padres sí que participan en los estudios musicales de sus hijos asistiendo a los conciertos. Más o menos sí que están al tanto del estudio de sus hijos, te preguntan, se interesan, etc.

P20: Por regla general los padres se implican en la educación musical de sus hijos y cuando hablas con ellos te dicen si los alumnos estudian mucho o estudian poco, que les van a poner las pilas para que estudien un poquito más, y luego a las audiciones siempre asisten.

P51: Llevamos unos libros que hacemos nosotros donde ponemos la tarea semanal y el padre firma que ha revisado la tarea, entonces se supone que la controla, pero aquí depende de la disposición del padre, pero normalmente sí.

El 46 % del profesorado comenta que algunos padres/madres sí controlan el estudio diario de sus hijos/as.

P28: Hay padres que controlan el estudio diario de sus hijos y otros que te dicen que no van a estar detrás. En general sí que hay un tanto por ciento elevado de padres que se implican pero, bueno, hay un poco de todo.

P49: Hay padres que controlan el estudio diario de sus hijos, que están pendientes de cómo van evolucionando y que te preguntan después de la clase y hay otros padres que no los veo en todo el año, hay de todo.

P34: Cuando a los padres les gusta entonces están pendientes de los niños e intentan que estudien todos los días lo que tú les dices. Yo les digo que intenten estudiar una media hora al día. Y esos padres que vienen a hablar contigo después de la clase se suele notar que luego ese alumno trabaja y son padres que se preocupan de que sus hijos estudien, si no todos los días, la mayoría de los días.

Sin embargo, un 12 % opina que los padres/madres no controlan el estudio diario de sus hijos/as, en su mayor parte por cuestiones de trabajo, falta de tiempo y presencia en casa.

P32: En general los padres no controlan el estudio diario de sus hijos porque normalmente no están en casa.

P46: El estudio diario normalmente es difícil de controlar, porque normalmente tanto el padre como la madre trabajan y tienen el tiempo que tienen. Pero la mayoría no tienen tiempo. Lo que sí que hacen es cuando tocan sus hijos en conciertos siempre asisten para verlos.

El 9 % del profesorado comenta que, conforme se van haciendo mayores los niños/as, los padres se van relajando y controlan menos el estudio de sus hijos/as.

P33: Yo creo que en general sí que controlan el estudio diario y asisten a los conciertos, cuando sus hijos son muy pequeños van a todos los conciertos, pero conforme se van haciendo mayores van a menos conciertos pero, bueno, eso es normal.

P41: Los padres, cuando son pequeños, ponen más empeño en la educación musical de sus hijos y en el control del estudio diario de sus hijos y a medida que crecen se van relajando.

6.3.4.4.1. **Horario de estudio**

En relación al horario de estudio, hemos preguntado a los alumnos/as (N = 157) si el horario de estudio lo eligen ellos o si, por el contrario, se lo impone su padre/madre, y sus respuestas están representadas en el gráfico 6.13.

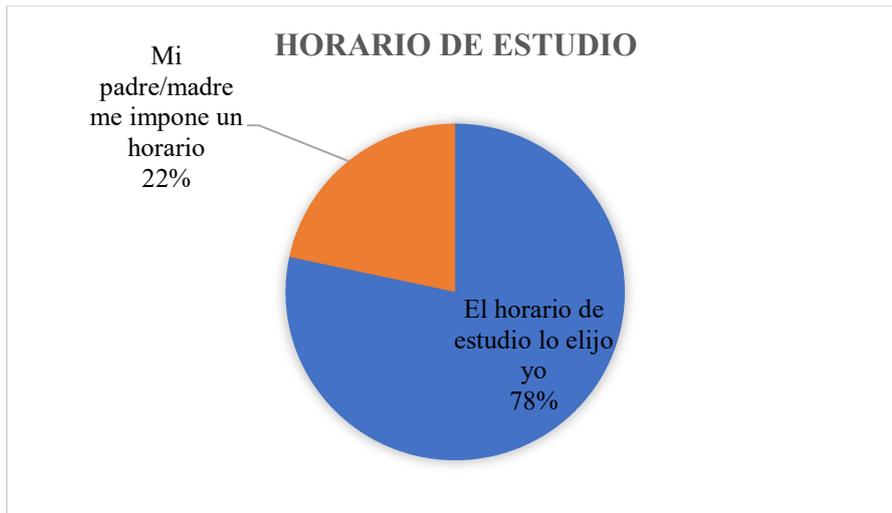


Gráfico 6.13. Elección del horario de estudio

En el presente gráfico se comprueba que el 78 % del alumnado elige su horario de estudio. Sólo si sus padres/madres ven que no han estudiado durante todo el día, entonces les dicen que tienen que estudiar. En cambio, el 22 % de los alumnos comentan que el horario es impuesto por su padre/madre.

A64: En casa tengo una organización para los estudios, y cada día tengo una hora para tocar la percusión.

6.3.4.4.2. Ayuda familiar en el estudio del instrumento

Se ha recogido la opinión del alumnado (N = 157) sobre si sus padres o algún otro familiar les ayudan a estudiar el instrumento (categoría 8). En el siguiente gráfico (6.14) se muestran sus respuestas:

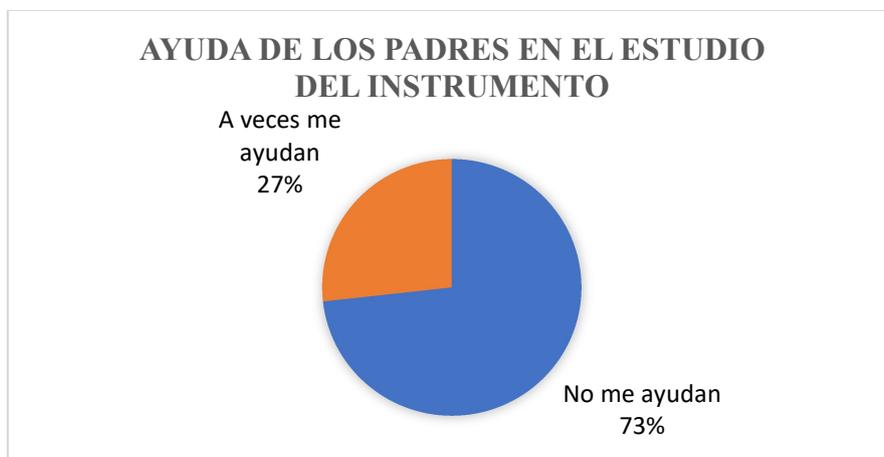


Gráfico 6.14. Ayuda de los padres/madres en el estudio del instrumento

Un 73 % del alumnado entrevistado dice que su familia no les ayuda en el estudio del instrumento. Muchos de ellos especifican que sus padres/madres no saben música. Mientras que el 27 % restante dice que sí tienen ayuda familiar. La mayor parte de familiares que ayudan a sus hijos en el estudio es debido a que ellos mismos han estudiado o estudian algún instrumento musical y, por lo tanto, tienen conocimientos musicales para poder ayudar a sus hijos/as.

En algunas ocasiones, los familiares también ayudan a sus hijos/as a practicar el instrumento musical, a pesar de que no son músicos. Como afirma Margiotta (2011), este apoyo no es una tarea fácil para los padres, porque tienen que tratar de entender un lenguaje con el que no están familiarizados, y participar activamente con el profesorado.

A34: A veces me ayudan a estudiar mis padres porque, aunque no son músicos, les explica mi profesor y cuando tienen alguna duda la buscan en Internet.

A19: Mis padres me ayudan un poquito a estudiar en casa, no son músicos pero me dicen por el sonido si suena mejor o peor.

6.3.4.4.3. Asistencia a conciertos fuera de las escuelas de música

Se ha querido conocer si el alumnado asiste o no a conciertos fuera de la escuela municipal de música. En la siguiente tabla (6.12.) se indican las respuestas de 157 alumnos/as:

Tabla 6.12. Asistencia a conciertos fuera de la EMM

Respuesta	Nº alumnos/as	Porcentaje (%)
No suelo ir a conciertos fuera de la EMM	69	43,9 %
Sí suelo ir a conciertos fuera de la EMM	46	29,3 %
A veces voy a conciertos con mis padres	24	15,3 %
A veces voy a conciertos con mis amigos/as	11	7,0 %
A veces voy a conciertos de música clásica con mis amigos/as	3	1,9 %
Conciertos de música moderna con amigos y de música clásica con mis padres	2	1,3 %
A veces voy a conciertos con el colegio	2	1,3 %
Total	157	100 %

Comprobamos que un 56,1 % de los alumnos/as asiste a algunos conciertos fuera de la escuela municipal de música: a los de música clásica con sus padres, y a los de música popular con sus amigos/as. El 43,9 % restante afirma que no asiste a conciertos. Por lo tanto, hay un alto porcentaje de alumnado que no asiste a conciertos de música fuera de la EMM.

6.4. Factores que influyen en la oferta de las escuelas de música

El objetivo secundario o derivado número 3 de esta tesis ha sido conocer cuáles son los factores que influyen en la oferta educativo-musical de las escuelas municipales de música. Como hipótesis relacionada con ese objetivo estaba: “La oferta educativo-musical (diferentes plazas por especialidades instrumentales y/o vocales, repertorios, modos de aprendizaje) de las EMM responde, sobre todo, a las necesidades de las agrupaciones musicales locales”. Veamos hasta qué punto se cumple esta hipótesis.

6.4.1. Oferta instrumental/vocal

La oferta instrumental/vocal son las especialidades instrumentales/vocales ofertadas por las escuelas municipales de música. En la siguiente tabla (6.13.) se indican las especialidades instrumentales/vocales ofertadas en cada una de las escuelas municipales de música que conforman la muestra del estudio.

Tabla 6.13. Oferta instrumental de las EMM objeto de estudio

INSTRUMENTOS OFERTADOS	Localidad de la EMM										
	Elizondo	Lekumberri	Aóiz	Barañáin	Zizur	Noáin	Pamplona	Peralta	Cintruénigo	Tudela	Total
ACORDEÓN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
FLAUTA TRAVESERA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
PIANO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
SAXOFÓN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
TROMPETA	X		X	X	X	X	X	X	X	X	9
CLARINETE	X		X	X	X		X	X	X	X	8
GUITARRA		X		X	X	X	X	X	X	X	8
PERCUSIÓN		X	X	X		X	X	X	X	X	8
TXISTU	X	X	X	X	X	X	X		X		8
TROMBÓN	X		X	X	X	X	X			X	7
VIOLÍN	X			X	X	X	X		X	X	7
TROMPA				X			X	X	X	X	5
TUBA			X	X			X		X	X	5
BATERÍA		X	X				X	X			4
BOMBARDINO				X	X		X		X		4
GUITARRA ELÉCTRICA						X	X	X	X		4
OBOE				X			X		X	X	4
BAJO ELÉCTRICO						X	X	X			3
CONTRABAJO				X			X			X	3
FAGOT				X			X			X	3
VIOLA				X			X			X	3
VIOLONCHELO				X			X			X	3
TRIKITIXA		X	X								2
GAITA								X			1
TOTAL	9	9	12	19	11	12	22	13	15	17	

Como podemos ver en esta tabla, la oferta instrumental va desde los 22 instrumentos musicales que se ofertan en la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, a los 9 de las EMM “Valle de Baztán” de Elizondo y “Aralar” de Lekumberri. Las especialidades instrumentales de acordeón, flauta travesera, piano y saxofón se ofertan en todas las escuelas municipales de música.

En cuanto a la filosofía de las EMM, algunos directores/as indicaban la relación existente entre la EMM y las bandas y agrupaciones de la localidad.

D1. Antiguamente el objetivo de la EM era nutrir la banda de Bilaketa pero ahora ya son dos entidades separadas. La banda de Bilaketa (de Aóiz) funciona muy bien y se nutre con gente de la EM, pero el objetivo de la EM ya no es nutrir la banda, sino sobre todo colaborar con el resto de grupos musicales que hay en Aóiz, porque no solamente está la banda, está el grupo de txistularis, la charanga, que está muy bien, el grupo de gaitas, el grupo de percusiones, etc.

D6. La banda funciona gracias a los alumnos de la EMM.

D8. Aquí hay mucha cultura de cara a la banda, y a los niños les encanta, y cuando hay alguna cuadrilla de amigos que van a la banda todos quieren algún instrumento que sea para ir a la banda.

En localidades comparativamente más pequeñas, sin duda, el objetivo principal de las EMM es responder a las necesidades de las agrupaciones locales. No ocurre lo mismo en las grandes localidades como Pamplona o Tudela.

6.4.2. Oferta y demanda de instrumentos

6.4.2.1. Oferta de plazas por instrumento

La oferta de plazas por instrumento varía de unas escuelas municipales de música a otras. A la vista de las respuestas de los directores/as, comprobamos que el proceso de asignación de instrumento presenta diferencias significativas entre las escuelas municipales de música.

La mayoría de los directores/as destaca el equilibrio entre instrumentos, las vacantes de cada profesor/a y en función de las agrupaciones musicales de la escuela.

D1. Se intenta que los instrumentos estén equilibrados, que haya el mismo número de alumnos de todos los instrumentos, aunque de piano siempre hay un poco más de porcentaje de alumnado.

D2. Nosotros hemos puesto un número de alumnos en función de las agrupaciones que tenemos. Aquí lo que hacemos es ver qué grupos queremos tener en la EM y qué número de alumnos necesitamos para cubrir ese grupo. Por ejemplo, de piano sólo tenemos un profesor, nunca habrá más de un profesor de piano. Queremos que el global de alumnos de la EM esté bien repartido, como un equipo de fútbol en el que no puedes tener veinte porteros y un delantero. Esto es igual que un equipo de fútbol, es decir, necesitamos tantos delanteros, tantos defensas y un portero.

D3. Las plazas por instrumento se ofertan en función de la demanda que recibamos y las vacantes que tenga cada profesor.

D4. Las plazas por instrumento se ofertan en función de las vacantes que haya para cada especialidad.

D6. Los alumnos eligen el instrumento que quieren tocar, de momento nunca hemos puesto límites de plazas por instrumento.

D7. Las plazas por instrumento se ofertan en función de la demanda de matriculación.

D8. Hay un límite de plazas por cada instrumento para intentar que esté un poco equilibrado.

Un sistema por el que se ofertan las plazas por instrumento en algunas escuelas municipales de música consiste en que el alumno/a elige tres instrumentos, y hay un orden de preferencia y una lista de espera para aquellos que quieren un instrumento para el que no hay plazas.

D1. Cada alumno elige tres instrumentos, el primero que es el que quiere y los otros dos por si no hay plazas. El alumno que coge un instrumento como 2º instrumento tiene preferencia sobre un alumno nuevo. Por ejemplo, un alumno que está estudiando saxofón que coge como 2º instrumento piano tiene preferencia sobre un alumno nuevo, y entre dos alumnos nuevos que quieren percusión tiene preferencia el 1º que haga la matrícula si no hay plazas en el instrumento deseado. A veces suele pasar que si está empeñado un alumno en tocar, por ejemplo, la percusión, entonces empieza a hacer lenguaje musical y cuando hay plaza se apuntan al instrumento, y mientras tanto sólo hacen lenguaje musical.

D2. Cuando un alumno pide un instrumento para el que no quedan plazas o se reubican a otro instrumento, o quedan en lista de espera. Los alumnos escogen varios instrumentos, entonces si no entran al primero pues cogen el segundo instrumento, y si no quieren ninguno entonces quedan para el curso siguiente en lista de espera.

D5. Por un lado, tenemos los alumnos que ya están en la EM que son los de música y movimiento, a los cuales les hacemos varias rondas de instrumentos para que los conozcan y ellos ponen tres en la matrícula y luego depende un poco del número de plazas que haya para cada instrumento, dependiendo de las plazas que haya para cada instrumento les puede tocar el primero, el segundo o el tercer instrumento que han elegido. Y los alumnos nuevos dependerán de los instrumentos que queden. Sí que hay un tope de plazas porque el horario del profesorado es el que hay. El criterio que seguimos para que a los alumnos les toque un instrumento u otro es un criterio del patronato, es por antigüedad dentro de la EM, como música y movimiento son varios años, pues el alumno que más años lleva tiene prioridad para elegir el instrumento que quiera. Los alumnos, para elegir el instrumento que quieren, se guían por la ronda de instrumentos, aunque luego al final son los padres los que eligen.

Algunas escuelas municipales de música tratan de incrementar la oferta en función de la demanda.

D9. En las especialidades más demandadas, que son guitarra y piano, tenemos duplicidad de profesores. En guitarra tenemos lista de espera y entonces intentamos que los alumnos vayan a otras especialidades. En el resto de especialidades no llegamos a cubrir la jornada de un profesor, por lo tanto no hay lista de espera. Siempre intentamos que los alumnos en la matrícula elijan dos o tres instrumentos por lo que pueda pasar. Tenemos adultos y niños, los niños nunca se van a quedar sin el instrumento que quieren aunque hayan hecho la matrícula más tarde, son los adultos los que pasarán a la lista de espera o pueden optar por otro instrumento. Si tenemos, por ejemplo, demanda de un instrumento minoritario que se ha impartido o no, intentamos por todos los medios contratar a un profesor.

En otros casos, hay un sorteo para entrar en la escuela municipal de música que tiene mucha demanda, o el sorteo se limita a los instrumentos más demandados. Anteriormente emplearon un sistema de pruebas, pero lo han descartado.

D4. Para entrar en la EM se hace un sorteo. Antes había una prueba, que se quitó por diversas razones, y entonces ahora se hace un sorteo y luego, una vez que la gente está dentro de la EM, se hace una ronda instrumental donde los chavales ven todos los instrumentos y luego, al final, por orden del sorteo también, deciden qué instrumento quieren. Este sistema lo veo más justo, porque nosotros estuvimos durante muchos años haciendo pruebas, creíamos que era lo mejor, pero después de unos años de ver que no coincidía, que el mejor que quedaba en las pruebas luego resultaba que al tiempo no funcionaba, dices aquí algo falla, e hicieron en su día los de los equipos directivos una especie de estudios y estadísticas, viendo cómo habían quedado en las pruebas y luego cómo a los años habían evolucionado estos chavales, y estaba claro que aquello no coincidía. Gente que había quedado muy bien al principio, en dos o tres años se demostraba que, o iban muy mal, o habían dejado la escuela; y al revés, gente que igual no había entrado y que había entrado luego por lista de espera, resulta que habían sido unos alumnos estupendos. Luego te das cuenta que la gente se preparaba las pruebas, iban a clases particulares. Entonces, si la prueba está diseñada para gente que no sabe absolutamente nada, entonces cuando hay unas clases previas esto ya empieza a desnaturalizarse. Y eso que las pruebas estuvieron durante mucho tiempo rediseñándose, cada año decían “bueno, esto habrá que cambiarlo, porque parece que no funciona bien, vamos a puntuar más aquí, vamos a cambiar esta prueba”, y casi todos los años las remodelábamos, pero casi siempre el resultado era el mismo, no coincidían los buenos alumnos en la prueba con el buen resultado después. Y luego hay cosas que la misma prueba no medía, como es el ambiente familiar, el entusiasmo, las ganas, etc. Y eso también hace que luego un chaval funcione bien, cuando tiene un buen ambiente familiar, cuando están los padres encima, cuando hay música en casa, eso va a influir en el rendimiento. Total, que al final decidimos hacer un sorteo.

D10. Hay instrumentos que siempre tenemos problemas porque hay mucha demanda. Son el piano, la guitarra y la percusión. Entonces en estos instrumentos lo que hacemos es un sorteo, si hay ocho plazas hacemos un sorteo y los demás pueden coger otro instrumento. Sí que intentamos que los alumnos vayan a los instrumentos que más nos interesan, donde hay plazas, para que no se vayan todos a los más conocidos. Intentamos fomentar los instrumentos con menos alumnado, que vaya la profesora, que les hable del instrumento, etc. A la hora de elegir un instrumento influye el crío, pero también influyen los padres, porque muchas veces el crío a los seis o siete años no tiene mucha idea de lo que quiere coger; entonces, si los padres tienen un piano en casa no les hables de más, sino que quieren el piano y no quieren más. Las plazas se ofertan por orden de matrícula.

Resumiendo, hay tres sistemas de asignación de instrumento: la elección de tres instrumentos y la asignación con un cierto orden de preferencia, pasando a una lista de espera aquellos que no tienen plaza en el instrumento deseado; el sorteo; y la asignación por orden de matrícula.

6.4.2.2. Instrumentos más y menos demandados

Se ha realizado un análisis de los instrumentos más y menos demandados en las diferentes escuelas municipales de música que forman la muestra del estudio. La información se ha resumido en la siguiente tabla (6.14.):

Tabla 6.14. Instrumentos más demandados por EMM

INSTRUMENTOS MÁS DEMANDADOS	Localidad de la EMM										
	Elizondo	Lekumberri	Aóiz	Barañáin	Noáin	Pamplona	Zizur	Peralta	Cintruénigo	Tudela	Total
Piano	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Guitarra		X		X	X	X	X	X		X	6
Percusión/Batería			X		X	X				X	3
Trompeta	X					X			X		2
Guitarra eléctrica					X	X					2
Flauta travesera	X						X				2
Saxofón						X			X		2
Bajo eléctrico						X					1
Violín						X					1
Acordeón	X										1

El piano es, con diferencia, el instrumento más demandado, seguido por la guitarra. Los instrumentos de música popular (batería, guitarra eléctrica, etc.), que son ofertados por pocas escuelas municipales de música, también tienen mucha demanda.

En la tabla 6.15. se muestran los instrumentos menos demandados en las escuelas municipales de música incluidas en el estudio:

Tabla 6.15. Instrumentos menos demandados por EMM

INSTRUMENTOS MENOS DEMANDADOS	Localidad de la EMM									
	Elizondo	Lekumberri	Aóiz	Barañáin	Pamplona	Zizur	Peralta	Cintruénigo	Tudela	Total
Acordeón				X	X	X			X	4
Trombón			X				X		X	3
Txistu	X			X	X					3
Clarinete	X		X							2
Trompeta			X							1
Fagot					X					1
Contrabajo					X					1
Bombardino						X				1
Viento		X								1
Violín								X		1
Trompa							X			1
Tuba							X			1
Oboe									X	1

El acordeón y el trombón son las especialidades instrumentales que menos demanda tienen. A su vez, en las EMM de la Zona Centro y de la Zona de la Ribera de Navarra tiene menor demanda el txistu.

6.4.2.3. Falta de alumnado en algún instrumento

La escasez de alumnado en algún instrumento varía de una escuela municipal de música a otra. Algunas no tienen problemas, mientras que otras no llegan a cubrir la jornada de algunos profesores/as.

Hay escuelas municipales de música que no tienen problemas de matrícula debido a la gran demanda existente.

D4. Nosotros no tenemos problema por la falta de estudiantes en algún instrumento porque al final los vas rellenando, el alumno que no consigue plaza en el instrumento que quería, lo recolocas en otros instrumentos. Lógicamente, nos gustaría que no hubiera que forzar estas situaciones, que la gente se apuntara voluntariamente a fagot, a txistu o a contrabajo.

Hay otras EMM que tienen problemas en los instrumentos menos demandados, donde no llegan a cubrir la jornada de los profesores/as.

D1. Estos últimos años los instrumentos menos demandados han sido trombón, trompeta y, este último año, clarinete.

D10. En el caso del oboe, el trombón y el acordeón tenemos profesores a jornada completa y no terminamos de llenarlos.

6.4.2.4. Acciones para incrementar el alumnado en los instrumentos menos demandados

El 80 % de las escuelas municipales de música realizan acciones de diferente tipo para incrementar el alumnado de los instrumentos menos demandados. Hacen un mayor hincapié en las rondas de instrumentos, en algunos casos dejan gratis los instrumentos a los alumnos/as, dan clases colectivas para enseñarlos, reducen el precio de la matrícula o dan conciertos.

D2. Las acciones que realizamos para intentar incrementar el número de estudiantes en determinados instrumentos es: primero dejamos los instrumentos como la trompa, el trombón, entonces los padres no se tienen que gastar nada y el alumno puede probar el instrumento; también bajamos al alumno a la agrupación para que vea cómo suena el instrumento. Luego, siempre hacemos ronda de instrumento y se les invita siempre también a los padres, porque a veces los niños quieren un instrumento y los padres cambian, a veces influyen los padres en la elección de instrumento de sus hijos. En la ronda de instrumentos solemos potenciar los instrumentos menos conocidos, entonces nuestro marketing es potenciar lo que no se conoce.

D5. Cuando hacemos la ronda de instrumento hacemos un poco hincapié en que conozcan los instrumentos que no tienen tanta demanda y que no son tan conocidos. Sí que es verdad que gracias a que los alumnos están en la escuela de música y que hacemos la ronda de instrumentos sí que hay alumnos en esos instrumentos.

D8. Cuando hay menos niños apuntados, por ejemplo, a violín, se realizan acciones para intentar incrementar el número de alumnos en este instrumento, como dar a los de iniciación clase colectiva de violín, para que vayan descubriendo ese instrumento, porque igual algún alumno se engancha y continúa al año siguiente. También con la ronda de instrumentos cuando los alumnos no tienen claro el instrumento que quieren.

D9. Sí, vamos funcionando por proyectos, por ejemplo si un año no tenemos alumnos de cuerda entonces traemos una orquesta de cuerdas para que los alumnos los vean, hemos llegado a hacer talleres gratuitos para potenciar la cuerda, hemos traído profesores del conservatorio de violín, viola, violonchelo y contrabajo para que, una o dos veces al mes, dieran sus clases, sin causarles ningún gasto económico a los niños. También hemos llegado a reducir la cuota de matrícula en un 50% en algunos instrumentos minoritarios con el objetivo de potenciarlos.

6.4.3. Plantilla de profesorado

La plantilla de profesorado varía en cada escuela municipal de música. Nos interesa conocer el número de profesores/as que trabajan en las diferentes EMM de nuestra muestra.

A tenor de lo dispuesto en la Guía de las EMM (FEMP y SGT, 2010) sería aconsejable contar con el máximo número de docentes familiarizados con los diferentes estilos musicales y con dominio de la improvisación.

En la siguiente tabla (6.16.) se indica el número exacto de profesores/as que trabaja en cada escuela municipal de música.

Tabla 6.16. Plantilla de profesorado de las EMM objeto de estudio

Plantilla de profesorado de las EMM objeto de estudio	
EMM	Nº profesores/as
“Aralar” de Lekumberri	11
“Valle de Baztán” de Elizondo	21
“Julián Gayarre” de Noáin	16
“Luis Morondo” de Barañáin	19
“Mariano García” de Aóiz	10
“Zizur” de Zizur Mayor	12
“Joaquín Maya” de Pamplona	45
“Fernando Remacha” de Tudela	22
“Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo	15
Peralta	16

La escuela municipal de música con más profesorado es la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, que cuenta con 45 profesores/as. En segundo lugar está la EMM “Fernando Remacha” de Tudela, en la que trabajan 22 profesores/as. Las escuelas municipales de música que cuentan con un profesorado más reducido son la EMM “Zizur” de Zizur Mayor (12 profesores/as), la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo (11 profesores/as) y, por último, la EMM “Mariano García” de Aóiz (10 profesores/as).

Por lo que nos dicen los directores/as, la plantilla de las escuelas municipales de música es estable, pero con un porcentaje significativo de interinidad, y en algunos casos con

contratación desde septiembre a junio.

D10. La plantilla es estable, el único problema es que hay muchos profesores que están contratados de septiembre a junio. Nosotros hemos intentado que se les haga un contrato anual, pero no lo hemos conseguido. En general sí que hay una estabilidad, es decir, sólo hay un cambio si algún profesor se va voluntariamente.

6.5. Distribución de plazas por especialidades y zonas geográficas

El objetivo derivado o secundario número 3.1 de la tesis plantea analizar la distribución de plazas por especialidades, según las zonas geográficas. La demanda depende de la población, de su interés por la música y de si los padres/madres se pueden permitir pagar las cuotas de la escuela municipal de música.

Hemos preguntado a los directores/as si consideran que la oferta educativa responde a las expectativas de los padres/madres y a las necesidades de la sociedad. Las respuestas se resumen en el siguiente gráfico (6.15.):

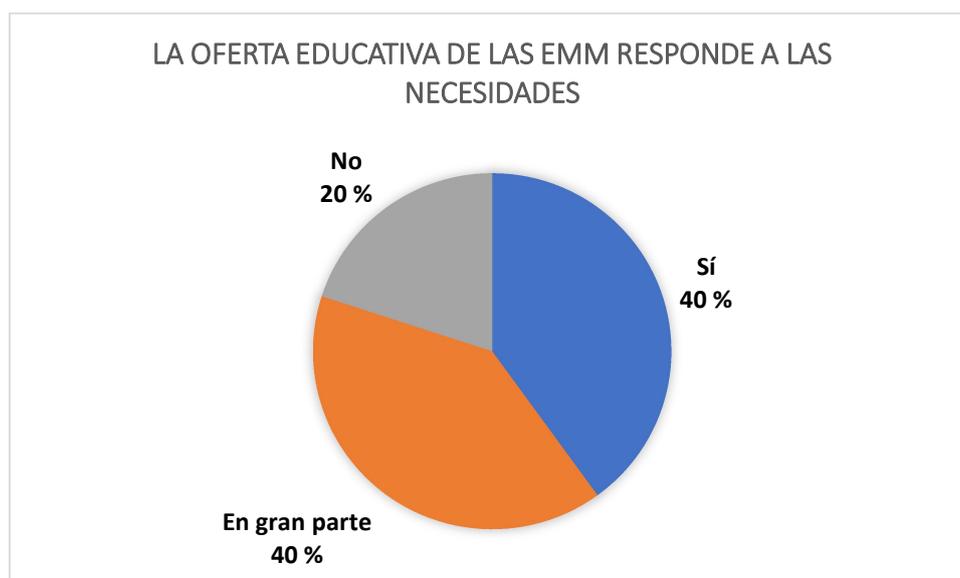


Gráfico 6.15. Oferta educativa de las EMM (N = 10 directores/as de EMM)

Un 40 % de los directores/as de las EMM opina que su centro sí cumple con las necesidades de la sociedad.

D8. Yo pienso que sí, que en general la gente está contenta. Lo que se tiene en cuenta con el tema de la escuela de música es que no todo el mundo va a salir al conservatorio, entonces es como un complemento de la educación; y dentro del número de alumnos, siempre hay alguno que por las cualidades, por la facilidad y porque realmente sí que están motivados, que sí que les gustaría seguir, entonces les apoyamos a tope.

Otro 40 % de los directores/as afirma que cumplen en gran parte con las necesidades de la sociedad. En las EMM “Mariano García” de Aóiz, “Zizur” de Zizur Mayor y “Valle de Baztán” de Elizondo nos comentan la conveniencia de ampliar su oferta de instrumentos musicales.

D1. Por ejemplo, la guitarra es un instrumento que siempre se ha pedido en Aóiz, y habría que proponerlo. Por ejemplo, este año se ha incorporado la trikitixa, y hay instrumentos que queremos incorporar, por ejemplo la alboka (es un instrumento que es como un cuerno). Eso lo daría el profesor de txistu, que es albokari también; es un instrumento folclórico como la trikitixa que no hay titulación.

D5. En una gran parte yo pienso que sí. Nos falta un instrumento que lo queremos poner de cara al año que viene, que es percusión, que hasta ahora no podíamos ponerlo porque no teníamos espacio en la EM; y yo creo que metiendo percusión es mejor, porque lógicamente es algo que demanda todo el mundo: nosotros, los padres y todos. Sí que igual estaría bien meter instrumentos de música moderna.

D6. Sí, lo que sucede es que hay algunos estudiantes que quieren tocar algunos instrumentos que no ofertamos, como guitarra y percusión. Si hubiera un número determinado de alumnos igual nos podríamos plantear ofertar estos instrumentos pero tendríamos que ver qué dice el ayuntamiento, porque supone contratar a otro profesor y, claro, ahora mismo con el tema de los presupuestos, ésto es complicado.

El 20 % restante considera que su centro no cumple con las necesidades de la sociedad. La EMM “Fernando Remacha” de Tudela y, muy especialmente, la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona evidencian que no pueden atender a toda la demanda. En este último caso, para cubrir la demanda la escuela municipal de música tendría que multiplicar la oferta casi por cuatro.

D4. Nos encontramos con un problema, porque cada año tenemos unas 500 o 600 solicitudes y conseguimos que entren unos 150 o 160 alumnos, a veces un poco más, entonces hay más demanda que lo que nosotros podemos ofertar, por lo tanto la escuela debería ser más grande. El piano es el instrumento rey, hay mucha gente que quiere piano y no lo consigue, pero desde aquí nosotros tenemos que intentar que no todo el mundo quiera tocar el piano, tenemos un montón de conjuntos instrumentales y los tenemos que llenar de instrumentos.

D10. En cuanto a la demanda yo creo que hay un problema, y es que como aquí no tenemos una orquesta, entonces hay instrumentos que ni los alumnos ni los padres los han visto en su vida a menos que nosotros se los mostremos de alguna manera. Por un lado, efectivamente no cubrimos toda la demanda porque necesitaríamos tres profesores de guitarra, siete de piano y, claro, desde el punto de vista de organización del centro y de las expectativas de cara a formar bandas, orquestas, agrupaciones, no puedes responder totalmente a eso. Por lo demás yo creo que en principio sí que respondemos a las expectativas de los padres. El problema que yo veo es que no terminamos de expandirnos, yo veo que hay gente de Tudela que no sabe bien lo que es la EMM, esa es una de las tareas que queremos hacer, por eso hacemos la semana de la escuela, por eso salimos a dar conciertos, intentamos salir en el periódico, damos conciertos didácticos para que todos los críos sepan lo que es la escuela, etc. Nosotros desde hace 3 o 4 años estamos atendiendo también a gente adulta que antes no teníamos.

Adicionalmente, varios directores/as nos comentan algunos de los problemas con los que se encuentran en su gestión. Problemas que tienen que ver con la falta de dedicación del alumnado al estudio, sobre demanda de plazas en piano, o el desconocimiento de muchos instrumentos en la sociedad en la que está implantada la EMM.

6.6. Modalidades de aprendizaje

El objetivo derivado o secundario número 3.2. de esta tesis es examinar los diferentes tipos de repertorio y modalidades de aprendizaje que se trabajan en las escuelas municipales de música.

6.6.1. Aprendizaje del repertorio

En este punto se han analizado las modalidades de aprendizaje de los repertorios musicales. Aunque el profesorado de instrumento tiene libertad para enseñar como considere más adecuado, se trata de una profesión dominada por la enseñanza tradicional, y esto puede ser un obstáculo que debe ser superado (Robinson, 2010).

Para ello, en la tabla 6.17. se muestran las respuestas de 65 profesores/as a la pregunta de cómo se trabajan los diferentes tipos de repertorio en el aula.

Tabla 6.17. Modalidades de trabajo de los repertorios en el aula

Modalidades de trabajo de los repertorios en el aula		
Modalidad	Nº profesores/as	%
Partituras	65	100 %
Métodos con CD	27	41,5 %
Improvisación	22	33,8 %
Grabaciones/secuencias	14	21,5 %
Métodos de apoyo técnico	14	21,5 %
Imitación y repetición	7	10,8 %
Memoria	5	7,7 %
YouTube/Internet	4	6,2 %

Las partituras son el elemento básico utilizado por el 100% de los profesores/as. No hay que olvidar que, como afirma Green (2002a), también en el aprendizaje formal se utilizan las partituras como fuente de aprendizaje habitual.

El 41,5% del profesorado utiliza métodos con CD, el 21,5% grabaciones, y el 6,2 % utiliza Internet y YouTube en sus clases. También aquí hay grandes similitudes con la enseñanza formal. Según un estudio de Roig y Moncunill (2012) realizado en el Conservatorio Profesional de Música “Guitarrista José Tomás” de Alicante, un 85 % del profesorado considera necesaria la utilización de las TIC en el aula.

P15: Les suelo poner versiones, entramos en YouTube y les pongo versiones originales de los temas que estamos trabajando, para que se inspiren y vean un poco cuál es el carácter que hay que darle.

P14: Tenemos ordenadores en todas las aulas, vemos videos y escuchamos grabaciones.

Un 41,5 % del profesorado emplea en sus clases los nuevos métodos con CD.

P 8: Utilizamos también CD, al principio con velocidad más baja para que puedan empezar a estudiarlo con un estímulo sonoro que ya les lleva a una realidad más agradable.

La memoria también la utilizan el 7,7 % de los profesores/as en sus clases, considerando que su uso les da seguridad y cuidan mucho más los detalles en la interpretación de las canciones. Como señala McPherson (2005), el aprendizaje de memoria consiste en reproducir fielmente una pieza musical preexistente, sin partitura, la cual fue aprendida previamente con partitura.

P 9: En la primera etapa del instrumento hacemos un trabajo bastante fuerte de memorización de canciones, me gusta que trabajen la memoria porque les da mucha seguridad memorizar las canciones. Para mí, que memoricen las canciones está muy bien porque, aunque se pueden escapar muchos detalles, esos detalles los puedes pulir.

Cabe destacar la importancia creciente que se da a la improvisación en las escuelas municipales de música.

P 7: Trabajo con métodos de apoyo técnico donde se pide un poco de improvisación, donde se dan cinco notas a elegir y ellos con esas cinco notas, en una franja de ocho compases, tienen que tocar lo que quieran; entonces poco a poco se va introduciendo un poco la improvisación.

P14: Trabajo la improvisación sobre todo con los alumnos que ves que les gusta y que tienen esa inquietud.

P26: Al comienzo utilizo mucho el tema de la improvisación como herramienta para introducir cuestiones técnicas del instrumento, cuestiones de lenguaje musical, y al mismo tiempo vas trabajando un poco lo que es la creatividad. Al mismo tiempo utilizo partituras. Pasados un par de años me baso sobre todo en la lectura de partituras.

También es importante el modo en que se trabajan las partituras en el aula para que el alumno/a pueda interpretarlas de la forma más correcta.

P24: Mediante partituras, y lo que hacemos es un trabajo de laboratorio, desmenuzamos la partitura y les aporoto todos los trabajos técnicos que tienen que hacer para estudiar la partitura en casa, no es tocar la partitura mil veces. Aplico ejercicios para fortalecer los dedos, para lograr un buen sonido, cómo hay que trabajar con manos separadas; es un trabajo muy creativo, porque estás constantemente buscando cómo ayudarles. Suelo comparar como cuando, a veces, en el colegio nos metían el concepto y cada uno que se busque la vida y que se lo aprenda como pueda, y eso no es enseñar, enseñar es ayudar a aprender a estudiar.

En cuanto a los objetivos que se pretenden conseguir con los diferentes tipos de repertorio, de los 61 profesores/as entrevistados recogemos las respuestas de 24 de ellos/as, por ser los que nos han indicado expresamente dichos objetivos.

Tabla 6.18. Objetivos a conseguir con los diferentes tipos de repertorio

Objetivos a conseguir con los diferentes tipos de repertorio		
Objetivo	Respuestas	%
Formación integral y conseguir la técnica básica	21	87,5 %
Adaptarse al alumno/a	3	12,5 %
Total	24	100 %

Un 87,5 % de las respuestas nos hablan de un medio para lograr una formación integral como músicos y conocer la técnica de los diferentes estilos musicales.

P5. En primer lugar, ampliar la cultura de los alumnos, que sepan un poquito de todo, música clásica, música folclórica, de música moderna, etc. Y luego los diferentes estilos tienen distinta técnica de interpretación y también es importante que los alumnos lo aprendan.

P17. Que los alumnos se sensibilicen un poco con el entorno de esa época. Por ejemplo, si estamos viendo un tema de los Beatles, pues que entiendan un poco qué eran los Beatles, qué era esa época, el movimiento socio-cultural; en definitiva, que sepan de historia. Para mí el objetivo es que se formen como músicos, no sólo como intérpretes y que digan soy batería y ya está. En definitiva, que sepan de música, que si están escuchando música sepan quién es el intérprete, quién es el compositor, cómo lo ha hecho, de qué está basado, si tiene una letra de qué habla, etc.

P40. A través de la interpretación de un repertorio variado, se pretende dotar al alumnado de una visión global de los diferentes tipos de música (que los conozca, aprecie...). A su vez, se pretende que goce con la música, que disfrute de su interpretación. Y, además, trabajamos aspectos técnicos.

P64. Conocer la técnica del instrumento, conocer los distintos estilos musicales para que ellos cuando sean mayores sepan disfrutar de la música de todos los tipos.

Un 12,5 % del profesorado señala que los objetivos que pretende conseguir con los diferentes tipos de repertorio es adaptarse a las condiciones del alumno/a y, también, como elemento de motivación.

P14. Los objetivos que pretendo conseguir con los diferentes tipos de repertorio que trabajo en el aula son, en primer lugar, darle al alumno el estilo musical que quiere, para que así esté más motivado, para que estudie más; al final todo es música, y la interpretación se puede trabajar con cualquier estilo musical.

P60. Cuando empiezan lo que más me preocupa es motivar a los alumnos, entonces trabajo con obras que les motiven sobre todo para que estudien pero que a su vez tengan la dificultad técnica del curso que les corresponda.

6.6.2. Aspectos técnicos fundamentales en las diferentes especialidades instrumentales

Se han analizado las respuestas de los profesores/as a la pregunta referente a los aspectos de la técnica que consideran fundamentales en los primeros años de aprendizaje del instrumento. Las respuestas las hemos resumido por familias instrumentales.

En la familia de instrumentos de viento-madera hay una coincidencia en señalar la respiración, la embocadura, la correcta posición y una buena calidad sonora, como los aspectos fundamentales en los primeros años de aprendizaje.

P20. Generalmente le doy importancia al sonido, la embocadura y la posición del instrumento. Luego por regla general poco a poco van cogiendo la afinación.

P32. Lo más importante es la respiración y la embocadura. Es fundamental que en los primeros años de aprendizaje del instrumento esto quede bien asentado para que el alumno no se encuentre con problemas técnicos en un futuro. Más adelante trabajo la articulación con diferentes ejercicios de picado y ligado.

P28. Por un lado, está la respiración, que claro, en un instrumento de viento es importante; y el sonido también es importante, porque es un instrumento melódico. Luego la agilidad viene también lógicamente con el tiempo.

P59. Una buena calidad sonora, que eso va con la consecución de una correcta embocadura, una correcta posición, correcta emisión del sonido y una correcta columna de aire, todo repercute en una buena calidad del sonido; y luego trabajar aspectos rítmicos, porque considero que el ritmo es fundamental. El ritmo, que el alumno vaya a tiempo, me parece tan fundamental como que suene bien.

En los instrumentos de viento-metal, el profesorado señala como aspectos técnicos fundamentales en los primeros años de aprendizaje del instrumento la relajación, la vibración de los labios y la cantidad de aire, necesarios para la consecución de un buen sonido.

P14. Lo que considero que es fundamental en los primeros años de aprendizaje del instrumento es la relajación, tocar sin tensión. Nuestro instrumento es dado a hacer más fuerza de la necesaria porque al principio no suena, porque cuesta mucho producir el sonido y cuando uno consigue el sonido haciendo demasiada fuerza, cree que ese es el camino; entonces hay que evitar eso.

P25. El trombón es, aparte de la vibración de los labios, la cantidad de aire. Igual una trompa o una trompeta enseñada suena más a trompa o a trompeta, a sonido real, y el trombón los primeros años hay que trabajar especialmente, además de la vibración, la cantidad de aire. Los primeros dos o tres años hay que intentar que el sonido se vaya haciendo más grande, porque al principio el sonido es un poco ahogado.

P52. La respiración, la embocadura y, conforme van haciéndolo eso bien, que intenten sacar un sonido bueno dentro de las posibilidades. Que intenten asimilar las posiciones para las diferentes notas y que poco a poco vayan saliendo automáticamente.

En la cuerda frotada, la postura y el movimiento de arco son aspectos técnicos fundamentales para poder conseguir un buen sonido y una correcta afinación.

P8. En el violonchelo, lo más importante pienso que es una buena postura y unos buenos movimientos que hagan que el sonido fluya y que ellos se sientan lo más cómodos posibles. A mí eso me parece fundamental. Lo que está claro es que cuesta muchísimo más tiempo remodelar un hábito erróneo. Entonces yo creo que es el tiempo que mejor merece la pena dedicar. Hay que intentar que el movimiento del arco sea lo más fluido posible y luego hay que sincronizarlo con la mano izquierda.

P63. Una buena colocación, una buena postura, aprender a pasar bien el arco, sobre todo yo creo que los primeros años la técnica es fundamental para que luego no tengan problemas técnicos más adelante y es lo que les va a permitir si quieren poder hacer unas enseñanzas profesionales.

P27. En el contrabajo, el sonido al principio en mi instrumento no es tan importante, porque en el contrabajo al principio los alumnos tienen poco sonido, pero no desagradable. Te cuesta 3 o 4 años que vayan ganando sonido, que vayan consiguiendo un sonido con más cuerpo. Sobre todo intento que intenten afinar, porque en el contrabajo es básica la afinación y que tengan una buena técnica de mano y de arco.

En el acordeón y en la trikitixa un buen control del fuelle es la clave. La posición y la relajación también son muy importantes en los primeros años de su aprendizaje.

P3. En el acordeón el control del fuelle es fundamental para mí. Lo trabajo empezando a hacer fuelles pequeños, para que vayan cogiendo fuerza, y poco a poco lo vamos alargando, porque lo que les pasa a los alumnos es que les pesa bastante el instrumento. Trabajamos con notas largas, se les suele hacer bastante pesado a los alumnos, entonces vas trabajándolo un poquito en cada clase. La posición y relajación también son muy importantes.

P46. En el acordeón el saber manejar bien el fuelle es muy importante, porque si no lo manejas correctamente puede suceder, que es lo que suele pasar normalmente al principio, que tocan una nota abriendo, otra nota cerrando, y entonces la música queda como a trocitos, eso es lo primero que trabajamos aparte del pulso.

En la guitarra, la colocación corporal y la posición del instrumento son aspectos técnicos fundamentales y, una vez adquiridos, se trabaja especialmente el sonido.

P6. Al final son los mismos conceptos en todos los instrumentos, al final no hay diferencias, son los problemas posturales, adecuar el instrumento al cuerpo, no el cuerpo al instrumento, la colocación de las manos evitando las tensiones, evitar los movimientos musculares que no son correctos, entonces al final todos los instrumentos es lo mismo, sólo es la adaptación del instrumento al cuerpo. En el saxofón lo lógico es que el dedo está lo más cercano posible a la llave que vas a tocar, en la guitarra lo más cercano al traste.

P19. Considero fundamental la posición, intento que tengan una buena posición desde el principio e insisto mucho sobre ello porque en la guitarra, como la posición es un poco antinatural, es muy fácil que cojan posturas malas y vicios, y luego acarrea problemas de tendinitis y todo esto. Entonces yo le doy muchísima importancia a la posición. En cuanto al sonido, la mayor parte de los críos que empiezan se comen las uñas, entonces no puedes trabajar mucho, lo empiezas a trabajar en 2º o en 3º; cuando la posición está adquirida te centras en el sonido.

En la percusión, como aspectos técnicos fundamentales, cabe destacar una buena posición y un buen sonido. A su vez, que el alumno/a tenga una buena base rítmica.

P5. La posición en la percusión es especialmente importante, porque si no puede provocar muchos problemas; por ejemplo problemas de espalda si no estás bien sentado, o si estás demasiado tenso cuando tocas. Luego trabajar un poquito la musicalidad, explicarle al alumno cómo debe sonar, que no son solamente notas sino la forma de tocarlas para hacer música. Depende de cómo le des con la baqueta puede sonar de muchas formas, de darte susto a darte gusto, o provocar distintas sensaciones.

P16. Que tengan una base rítmica buena y que descubran que los instrumentos, a pesar que damos golpes, tienen que sonar de una forma adecuada.

Concretamente, en la batería es clave la psicomotricidad entre los brazos y los pies.

P17. Lo más importante es la psicomotricidad entre los diferentes miembros, es decir, los brazos y los pies; la coordinación y la técnica también es muy importante. Coger una muy buena postura con el instrumento, sobre todo que no haya ningún tipo de tensiones a la hora de estudiar para generar un sonido neutro, sin ningún tipo de alteración, y luego si lo quieres alterar pues lo alteras. Porque claro, si aprendes a tocar rígido ya suenas tenso, no suenas neutral, entonces básicamente eso sería la base, la colocación en el instrumento, la coordinación y la técnica.

En el piano, la correcta posición del cuerpo y de las manos y el fortalecimiento muscular de los dedos, son claves para conseguir un buen sonido.

P1. La posición en los primeros años es fundamental, y luego el fraseo, que un alumno tenga muy clara la estructura de la obra antes de tocarla, que sepa si está haciendo un tema A, si está haciendo un tema B, que sepa por qué aquí hay que tocar fuerte y por qué aquí hay que tocar piano, que sepan también el por qué se toca así. Si ellos saben por qué tienen que hacer una cosa lo van a hacer más fácil.

P24. Sobre todo, el fortalecimiento de los dedos, como si fueran las piernas de un futbolista, que es un trabajo un poco lento y arduo, gimnástico, diario, para que luego consigan una calidad del sonido preciosa y se le nota muchísimo.

P31. La posición de las manos es fundamental en el piano, que no se les caiga la muñeca, que no se les doble el dedo, que pase bien el pulgar, que no saque el codo, etc.

P49. La colocación ante el instrumento, cuando son muy pequeños es muy difícil que pongan una posición correcta, porque los dedos tienen que coger fuerza. Entonces les digo que esto es como cuando te van a hacer una foto, que te cuidas hasta el último pelo de la cabeza, entonces tú cuando vas al piano es lo mismo, tienes que ponerte en una posición correcta y luego ya cuando ya estás preparado empieza y luego intenta mantener esa posición. Los dedos para tocar el piano tienen que estar de una forma determinada, tiene que estar el dedo redondeado para que tenga un mejor ataque y tenga más fuerza.

P58. El piano tiene un problema muy gordo que es que suena enseguida, entonces la técnica del piano es conseguir por un lado la relajación y por otro la cantidad de peso y de fuerza muscular que hay que hacer. Entonces, el simple hecho de tocar y que la mano esté relajada eso ya es un triunfo. La agilidad, la velocidad, es algo innato, es decir, por mucho que estés tocando 20 horas no vas a alcanzar más velocidad, alcanzarás más velocidad en el momento en el que empieces a relajarte y a soltar los músculos. La técnica principal y básica es conseguir que el alumno se siente bien y que esté relajado, esta es la base para que a partir de ahí podamos seguir haciendo cosas.

En el canto, el apoyo diafragmático es primordial, junto con el objetivo de conseguir un sonido limpio y puro.

P54. Dependiendo de la edad de los alumnos, los niños de 8 años, para mí lo fundamental más que el apoyo diafragmático, porque no puedo trabajarlo en ese momento porque son muy niñas, no están desarrolladas físicamente, entonces trabajamos más un sonido limpio y puro.

6.6.3. Metodología de trabajo en las escuelas de música

Se ha preguntado a los directores/as sobre la metodología de trabajo empleada en las escuelas municipales de música. Según apuntan todo ellos/as, la metodología a emplear es responsabilidad de cada profesor/a. Asimismo, Burwell (2005) afirma que el profesorado de instrumento está generalmente aislado y, por ello, tiende a idear métodos de enseñanza individuales. Purser (2005) añade que incluso artistas clásicos de gran prestigio pueden ser reacios a revelar los detalles de sus prácticas de enseñanza.

Los directores/as señalan algunos aspectos comunes de su metodología de trabajo, como la importancia de escuchar la obra antes de interpretarla, la adecuación a la edad del alumno/a, amoldarse al alumno/a, fomentar las agrupaciones musicales y la introducción del juego en la enseñanza.

D2. La metodología de trabajo que empleamos es que el niño siempre escuche lo que va a tocar, es decir, había una metodología un poco antigua que lo que se pretendía es que el niño siempre pueda resolver por sí mismo todos los problemas de una partitura. Entonces la

metodología que empleamos es por una parte que si el niño va a tocar una partitura de guitarra intentaré que el niño tenga secuenciada esa pieza. Por lo tanto, el niño va a tener una partitura y va a tener el audio de esa partitura. ¿Qué ventajas tiene eso? Pues que a nivel rítmico lógicamente es mucho más natural hacer algo que estás oyendo, entonces es un concepto muy práctico de lo que el niño tiene que hacer. En la banda los niños también tocan con el audio, entonces el niño aprende muy rápidamente la cuestión rítmica, porque todo lo que escuchas se tiende a repetir. Es muy importante el oír, escuchar.

D3. Se trabajan todos los parámetros teórico-prácticos adecuados a cada edad y a cada demanda (sobre todo en el caso de los adultos), adaptando materiales atractivos para las clases y fomentando la formación estable y/o esporádica de agrupaciones, cosa que motiva mucho a los alumnos.

La metodología más empleada por el profesorado en el aula consiste en dividir el tiempo de la clase en tres partes: comienzo (escalas, notas largas, etc.); intermedio (estudios o canciones); y final (algo ameno, por ejemplo canciones con CD).

P57. Para mí el calentamiento es muy importante, al cual intento dedicarle un rato de la clase. Empezamos con ejercicios de sonido (notas largas, doceavas, octavas), luego trabajamos un poco el picado (nota repetida y coordinación) con escalas y después pasamos a estudios o ejercicios simples de técnica. Intento hacerles ver la importancia de cada uno de estos ejercicios, y así luego pasamos al libro que cada uno esté trabajado, bien sea una obra, un método con CD. Me suele gustar acabar la clase tocando algo juntos.

P59. Lo reparto en general normalmente en tercios: le dedico al principio de la clase una parte para ejercicios mecánicos puros para los dedos, sonidos largos, luego suelo trabajar método con cuestiones técnicas, y el último tercio lo dedico a canciones con CD, a algo más divertido. Me gusta combinar estas tres cosas.

P7. Al principio de la clase realizo unos ejercicios de respiración y de boquilla, luego unos ejercicios un poco más técnicos de escalas y tal en función del nivel, y luego alguna lección o canciones de Disney con acompañamiento para que trabajen un poco la afinación.

Por otro lado está la cuestión de cómo trabajan los diferentes aspectos técnicos en el aula. Para trabajar la respiración en los instrumentos de viento suele ser muy común empezar sólo con la boquilla del instrumento, y cuando el profesor considera que el alumno/a ha asimilado cuál es la correcta respiración, se le incorpora el instrumento y el estudiante empieza a realizar notas tenidas.

P36. En las primeras clases siempre con un trabajo solo de colocación del aire, de ejercicios para que sepan cómo soplar, qué tipo de presión tienen que dar, y luego trabajar las primeras clases solamente con la boquilla para el tema de la embocadura, y hasta que consiguen un sonido estable y más o menos afinado. Y luego ya pasamos al instrumento.

La imitación se emplea habitualmente para trabajar la respiración y la embocadura.

P9. Para trabajar la respiración y la embocadura, al principio no trato de que los alumnos entiendan lo que están haciendo, lo trabajas mediante juegos y ejercicios y luego, un poco

más adelante, intentas que los alumnos interioricen lo que están haciendo. La imitación es un aspecto que ayuda mucho y, a según qué edades, es un poco la solución, porque entrar en explicaciones teóricas a según qué edades no merece la pena; luego más adelante sí que puedes entrar a razonarles todo mucho más.

Para trabajar el sonido se tiende a hacer notas largas con el instrumento y trabajar las diferentes dinámicas.

P43. Lo que hago para trabajar el sonido son ejercicios de sonidos largos, de sonidos fuertes, de sonidos pianos, observando cómo cambia la afinación en función del grave o del agudo y del fuerte o del piano, etc. Los alumnos tienen que ser consciente de que nuestro instrumento, para que gane presencia tanto en una banda como en una orquesta, tiene que ser a base de que cueste esfuerzo hacerla sonar.

P20. Para trabajar el sonido hacemos notas largas, y luego es importante que piensen en un tipo de sonido redondo, amplio, con armónicos. Siempre estoy hablando con ellos que relajen la garganta, que proyecten el sonido para conseguir un sonido amplio.

6.6.4. Estudio del instrumento

6.6.4.1. Motivos

Se han analizado las razones por las que los alumnos/as estudian el instrumento, en opinión de los profesores/as y de los propios alumnos/as. Para ello, se ha preguntado al profesorado (N = 60 profesores/as) sobre si le gusta al alumnado tocar el instrumento o lo estudian porque se lo dice su profesor/a o sus padres/madres. Sus respuestas se muestran en la siguiente tabla (6.19.):

Tabla 6.19. Estudio del instrumento por el alumnado

Estudio del instrumento	Respuestas	%
Les cuesta estudiar	22	36,7 %
Hay de todo	18	30 %
Les gusta	14	23,3 %
Depende de la edad	5	8,3 %
No tiene el instrumento en casa	1	1,7 %
Total	60	100 %

En opinión de un 37 % de los profesores/as, a los alumnos/as les cuesta estudiar, necesitan un poco de ayuda a la hora de programar el estudio, y para ello tienen que colaborar también los padres/madres. Las audiciones siempre son vistas como un aliciente para estudiar.

P32. Los alumnos estudian en general porque les mando trabajo para casa y les hago un horario para que practiquen el instrumento, pero generalmente no tienen tiempo para tocar el instrumento porque están apuntados en muchas actividades extraescolares.

P37. Normalmente lo primero que hacen los niños es jugar y escaparse de los deberes, entonces es importante que sus padres estén un poco encima, no para obligarles sino para ayudarles a organizarse un poco con lo que tienen que hacer, hasta que vayan los niños dándose cuenta por ellos mismos que de verdad tienen que dedicarle un tiempo para obtener algún fruto. Las audiciones van un poco en camino porque ellos tocan y ven que la gente viene, que les escucha, que aplauden y para ellos esto es un aliciente.

Un 30 % de los profesores opina que hay alumnos/as de todo tipo. A algunos/as les gusta estudiar y, por lo tanto, no hay que decirles nada para que se pongan a ello; sin embargo, hay que estar muy pendientes de algunos alumnos/as para que estudien. Otros asisten a las clases sin haber estudiado nada en toda la semana.

P22. Hay de todo, hay alumnos que estudian porque les gusta y otros lo hacen por obligación. Yo les insisto mucho a los padres para que asistan a clase, porque así se implican y les intento inculcar el hábito de que cojan el instrumento un rato cada día, que sean conscientes de que el instrumento requiere una disciplina.

P24. Depende de los alumnos, pero en general les gusta, les gusta hacerlo bien. Lo que pasa es que hay que tirar mucho de la cuerda y yo a veces también pierdo la paciencia cuando estás estudiando con ellos en clase, pero luego si no han hecho nada en toda la semana entonces la clase es una clase perdida. Entonces tienes que ir poco a poco inculcándoles en la disciplina, y lo que intento hacer con los padres es un equipo, cuando empezamos el curso los padres acuden el primer trimestre a las clases conmigo, ven cómo trabajo, ven cómo trabajan sus hijos, y al final haces una unión con los padres para que se impliquen en el estudio diario del alumno.

P49. Hay alumnos de los dos tipos, hay alumnos que son disciplinados que te vienen con la tarea que es una gozada y hay otros alumnos que no hay manera de que estudien, siempre con los mismos fallos y siempre te ponen excusas.

Un 23 % del profesorado afirma que sus alumnos/as estudian porque les gusta.

P59. En general les gusta, hoy en día hay muy pocos alumnos que vienen obligados, porque hay mucha oferta de actividades, puedes hacer lo que quieras hoy en día fuera del colegio. Entonces no es obligatorio hacer música, el que lo hace es porque le gusta, y si no hablas con los padres para que lo deje de hacer porque a mí me parece que cuando ya es obligatorio entonces no tiene sentido continuar.

P58. En general a los alumnos les gusta tocar el piano. Yo en cuanto veo que un alumno no quiere estudiar o no le gusta, trato de hablar con los padres para que lo deje porque no tiene sentido que haga una cosa que no le gusta.

Un 8 % del profesorado señala que los alumnos/as estudian dependiendo de la edad: cuando son pequeños/as estudian, pero cuando entran en la adolescencia les cuesta estudiar.

P2. Depende de las edades. Los primeros cursos suelen empezar con bastante ilusión y estudian bastante; luego hay una edad muy mala (pre-adolescencia y adolescencia, 12 – 16 años) en la que estudian muy poco. Pero como siempre, no se puede generalizar.

P25. En general estudian voluntariamente, aunque claro llega una edad sobre 13 o 14 años que tienen en la cabeza muchas cosas e igual el trombón no está en su prioridad. Ves que algunos alumnos estudian muy bien y otros siguen viniendo un poco por inercia, de todo hay, cada uno es diferente.

P44. Yo creo que va por etapas. Los dos primeros años los alumnos están con muchas ganas y estudian bastante. Luego ya llegan a una etapa en la que estudian porque les obligan los padres. Entonces intentas cambiar la programación, cambiar de canciones para ver si los motiva de alguna forma, pero siempre esos dos años son complicados. Y luego ya pasan esa etapa y ya vuelven a estar más motivados y a estudiar más.

P43. Está claro que va en función de la edad. Hasta 6º de primaria normalmente los niños y las niñas vienen encantados, y luego tienen otra serie de prioridades y entonces se les convierte en un esfuerzo.

A continuación se le ha preguntado al alumnado si les gusta tocar el instrumento, o lo estudian porque se lo dicen sus profesores/as o sus padres/madres. En la siguiente tabla (6.20.) se agrupan sus respuestas:

Tabla 6.20. Opinión del alumnado sobre el estudio del instrumento

Opinión del alumnado	Nº	%
Estudio porque quiero/Me gusta tocar el instrumento	119	75,8 %
A veces estudio porque me apetece y otras porque me obligan mis padres	23	14,6 %
Estudio obligado “un poco” por mis padres	13	8,3 %
El profesor me manda estudiar	2	1,3 %
Total	157	100 %

Podemos comprobar que los alumnos/as no opinan igual que sus profesores/as, y el 76% afirma que le gusta tocar el instrumento y lo estudia porque quiere. El 14,6 % afirma que a veces estudia porque le apetece, y otras veces porque le obligan sus padres/madres. Un 8,3% reconoce que sus padres/madres le obligan un poco a estudiar. Y un 1,3 % del alumnado dice que el profesor/a es el que le manda estudiar.

6.6.4.2. Tiempo de estudio

Se ha analizado el tiempo de estudio dedicado al instrumento por el alumnado de las escuelas municipales de música, según la opinión tanto del profesorado como de los propios alumnados/as. En la siguiente tabla (6.21.) se muestran las respuestas de 45 profesores/as respecto al tiempo de estudio que estiman que dedican sus alumnos/as:

Tabla 6.21. Tiempo de estudio del instrumento estimado por el profesorado

Estudio del instrumento	Respuestas	%
De 1h. a 2,5 h. semanales	24	53,3 %
Hay de todo	13	28,9 %
En general estudian muy poco	6	13,3 %
Depende de la edad	2	4,4 %
Total	45	100 %

El 53,3 % del profesorado estima que su alumnado estudia entre 1 hora y 2 horas y media a la semana.

P8. Estudian entre 20 minutos y media hora al día, pero lo importante es que sea un estudio constante. Suelen estudiar a la semana entre una hora y media y dos horas. Yo creo que los alumnos sí que estudian para el cumplimiento de los objetivos del curso. Lo importante es cómo estudian los alumnos, cómo aprovechan el tiempo de estudio. Yo ya les digo que las claves muchas veces son darles un poco las herramientas para ver cómo solucionamos los problemas que puedan surgir, pero luego saber aprovechar ese tiempo. Por ejemplo, tocar de arriba abajo la canción no tiene sentido, hay que ver dónde está el problema y centrarse en él para que deje de ser un problema, y ahí es donde les cuesta más.

P33. Yo desde el principio les digo que estudien un cuarto de hora o veinte minutos todos los días. Y generalmente dicen que sí que lo hacen, pero no creo que lo hagan todos los días. Igual sí que es verdad que cuando se ponen a estudiar tocan quince minutos, pero no creo que lo hagan a diario. Pero yo creo que estudian cuatro días a la semana.

P44. En 1º y 2º curso tocan un cuarto de hora entre tres y cuatro días a la semana. Los de los siguientes cursos tocan algo más, y luego conforme son más mayores menos tocan. Cuando más deberían tocar porque se complica más, entonces tocan menos. Se suelen apoyar en que tienen exámenes del instituto y que no tienen tiempo para tocar.

El 28,9 % del profesorado opina que hay de todo. Hay alumnos/as que estudian muy poco, otros/as más aplicados estudian alrededor de una hora diaria, y luego están los extremos, los alumnos/as que estudian muchísimo o que no estudian nada.

P39. Depende del alumno, pero siempre tengo la sensación de que la mayoría estudia menos de lo que debería. Aquí hay una variedad impresionante: cada alumno dedica “su” tiempo,

en función de sus objetivos, creencias, necesidades, posibilidades.... Sobre si es suficiente o no, depende de las expectativas que tiene cada uno. Mi percepción es que en general hay una distancia bastante grande entre lo que consideramos necesario los profesionales de la música y lo que consideran necesario muchos padres y alumnos: a los primeros nos parece insuficiente el estudio, mientras que a muchos alumnos les parece adecuado y suficiente. Supongo que se trata de buscar el equilibrio entre los diferentes intereses.

P51. Tienes de todo, hay críos que estudian el día de antes y hay críos que tienen pautada su media hora diaria. Yo les digo a los padres que los críos aprenderán o no aprenderán, pero esto es un hábito de vida que tienen para el día de mañana, es decir, tú tienes una constancia desde crío y luego lo trasladas. Yo tuve un alumno que hizo la carrera de derecho y me decía que gracias a la constancia que le había transmitido había llegado allí, eso es un orgullo. La música es bonita, pero tiene mucho, muchísimo sacrificio.

P58. Hay alumnos que no estudian nada a la semana, hay otros que estudian poco, otros que estudian más, no hay una uniformidad. Influye mucho la familia, si su madre y su padre no le dicen “es tu hora de estudiar, ponte a estudiar” es muy difícil que el crío se ponga a estudiar. Luego, conforme van creciendo, yo les digo a los padres que tienen que ir dejando de decirle al crío todos los días que tiene que estudiar porque es una cosa que ya con 11 o 12 años tiene que decidir si quiere estudiar o no.

P40. El tiempo de estudio del alumnado es muy variable, cambia de unos alumnos a otros y también varía el ritmo de estudio de cada uno de los alumnos (si está de exámenes en la escuela, se va de campamento....). Por realizar una aproximación, diría que 30 minutos tres o cuatro días a la semana. Hay alumnos que con este tiempo van sobrados y otros que deberían practicar más.

El 13,3 % del profesorado afirma que, en general, los alumnos/as estudian poco.

P49. La mayor parte de los alumnos estudian poco. El alumno que estudia igual sí que estudia una hora y media a la semana, pero habrá niños que no estudian, y pienso que los padres se tendrían que involucrar un poquito más, no sólo en traerlos y en llevarlos, tendrían que estar pendientes de que el niño estudie. Eso sí que lo echo en falta.

P57. Excepto algún alumno suelto la gran mayoría le dedica muy poco tiempo. Ya no es como antes, que estudiábamos todos los días. Está claro que es importante un estudio y hábito diario y sobre todo en los primeros cursos, donde se asientan las bases del buen aprendizaje.

Un grupo de profesores/as nos indica el tiempo que recomiendan tocar a sus alumnos/as. Las recomendaciones varían de unos profesores/as a otros, aunque en general van de 1 hora a 2,5 horas a la semana. No obstante, todos/as coinciden en la importancia de que el tiempo se reparta entre los días de la semana.

P25. Yo les digo que sean constantes, que toquen si pueden cinco días veinte minutos, que no toquen un día una hora. Es decir, que toquen pequeñas franjas horarias y más días.

A continuación, en el gráfico 6.16. se muestran las respuestas del alumnado sobre el tiempo que dedican al estudio del instrumento:

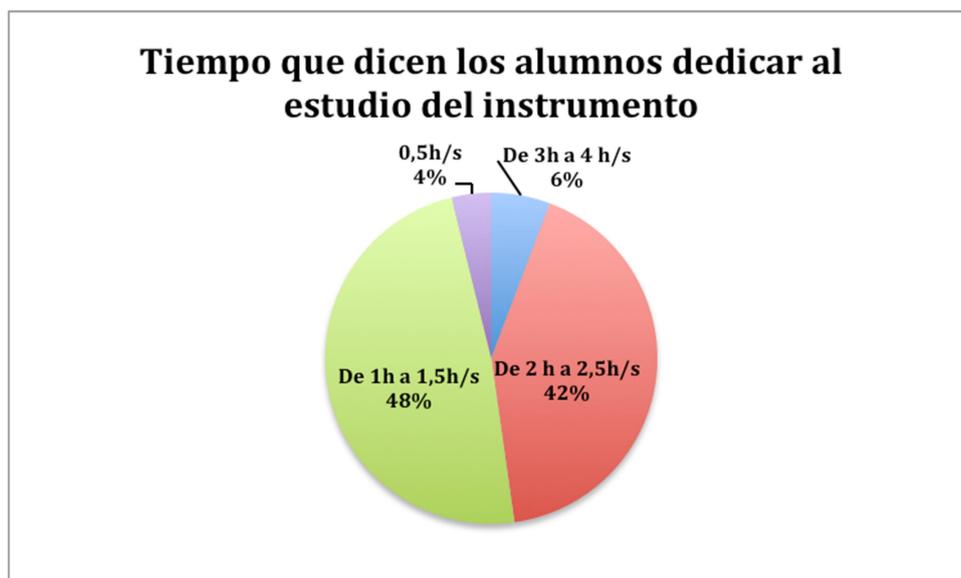


Gráfico 6.16. Tiempo dedicado al estudio del instrumento (N = 156 alumnos/as)

Un 48 % del alumnado afirma que estudia entre 1 hora y 1,5 horas a la semana, y un 42 % entre 2 horas y 2,5 horas semanales.

Por último, se han analizado las opiniones del profesorado sobre si el tiempo que dedican sus alumnos/as es suficiente o no para el cumplimiento de los objetivos del curso. En la siguiente tabla (6.22.) se muestran las respuestas del profesorado (N = 38 profesores/as):

Tabla 6.22. Tiempo suficiente para cumplir los objetivos

Respuesta	Nº profesores/as	%
Es suficiente	15	39,5 %
No es suficiente	15	39,5 %
Me gustaría que estudiaran más	6	15,8 %
Es suficiente en los primeros cursos	1	2,6 %
Hay de todo	1	2,6 %
Total	38	100 %

Las opiniones del profesorado están divididas. El 39,5 % opina que es suficiente:

P52. Pensando los motivos por los que están estudiando en la escuela de música, lo que estudian es suficiente no, pero casi, aunque por supuesto que siempre se quiere que el alumno estudie más. Mientras los alumnos vayan adelante y que aprendan lo que ellos quieren. Es un nivel que lo marcan entre el profesor y el alumno.

P59. Mi recomendación a todos los alumnos en general es que mínimo dediquen a la semana cuatro días, y que además yo suelo insistir con los padres en que establezcan previamente un horario de estudio. Los pequeños estudian entre 10 y 15 minutos porque no aguantan más, y luego ya va variando, si trabajan cuatro días y trabajan el tiempo que necesitan entonces es suficiente. En general suelen estudiar lo que les digo.

El 39,5 % del profesorado considera que lo que estudian sus alumnos/as no es suficiente, y se tienen que amoldar a lo que han estudiado y, si no, lo trabajan con ellos/as en la clase. La mayor parte del alumnado tiene demasiadas actividades extraescolares y mucha tarea en el colegio, éste es uno de los motivos por los cuales no dedican el tiempo que deberían al estudio del instrumento.

P17. Muy vagamente los alumnos estudian para cumplir los objetivos del curso, el alumnado viene a la escuela de música como a una actividad extraescolar más. Al principio sí que se sufre, porque te pones unos objetivos, pero luego ves que es complicado conseguirlos. Es importante que vean que esto es una carrera continúa.

P19. Lo que estudian no considero que sea suficiente para cumplir los objetivos del curso, siempre se pide que estudien más y siempre es poco. Y además estudian a lo loco, eso sí que lo tengo clarísimo, no estudian fijándose en lo que tú les vas corrigiendo. Ellos estudian que suenen las notas y ya está.

El 15,8 % del profesorado comenta que le gustaría que sus alumnos/as dedicaran más tiempo al estudio del instrumento.

P46. A mí me gustaría que estudiaran más, pero es que los alumnos tienen tantísimas actividades extraescolares que al final si les aprietas los tornillos lo que hacen es agobiarse y decir que quieren dejarlo. Entonces antes de que lo dejen prefieres ir un poco más despacio a su ritmo. El objetivo, hoy en día, yo creo que es avanzar un poquito cada semana y con eso ya es suficiente.

En el caso del alumnado, les hemos preguntado si consideran que es suficiente el tiempo que dedican al estudio. Sus respuestas se muestran en la siguiente tabla (6.23.):

Tabla 6.23. Suficiencia del tiempo de estudio para cumplir los objetivos

Respuesta	Nº alumnos/as	%
Suficiente	100	64,1 %
Mi profesor dice que debería estudiar más	35	22,4 %
Mi profesor me dice alguna vez que estudie	21	13,5 %
Total	156	100 %

El 64 % del alumnado considera que estudia lo suficiente, mientras que el 22 % afirma que su profesor/a le dice que debería estudiar más. Finalmente, un 13,5 % del alumnado afirma que su profesor/a alguna vez le dice que tiene que estudiar más.

En cualquier caso, uno de los profesores señala que lo importante es aprovechar el tiempo dedicado al estudio, y emplear las herramientas para solucionar las dificultades técnicas de cada fragmento.

P8. Lo importante es cómo estudian los alumnos, cómo aprovechan el tiempo de estudio, yo ya les digo que las claves muchas veces son darles un poco las herramientas para ver cómo solucionamos los problemas que puedan surgir, pero luego saber aprovechar ese tiempo. Por ejemplo tocar de arriba abajo la canción no tiene sentido, hay que ver dónde está el problema y centrarse en él para que deje de ser un problema y ahí es donde les cuesta más.

6.7. Estudio sobre el género

Para analizar la interpretación, enseñanza y aprendizaje de un instrumento en función del género hemos recopilado información de varias fuentes: de los profesores/as y alumnos/as de las escuelas municipales de música, de los alumnos/as de la Orquesta Sinfónica y la Banda del Conservatorio Profesional Pablo Sarasate, y de las Orquestas Sinfónicas de Navarra y de Euskadi.

6.7.1. Profesorado de las EMM

Se ha realizado un análisis de la presencia de género masculino y femenino en el profesorado de las escuelas municipales de música, en función de la especialidad instrumental. Los datos obtenidos de la muestra de 65 profesores/as se representan en la siguiente tabla (6.24.):

Tabla 6.24. Género del profesorado de las EMM de Navarra

Muestra de profesorado			
Instrumento	Total	Profesoras (%)	Profesores(%)
Canto	1	100 %	0 %
Oboe	2	100 %	0 %
Violín	1	100 %	0 %
Violonchelo	2	100 %	0 %
Piano	11	63,6 %	36,4 %
Clarinete	6	50 %	50 %
Guitarra	6	50 %	50 %
Flauta travesera	5	40 %	60 %
Saxofón	3	33,3 %	66,7 %
Percusión	4	25 %	75 %
Acordeón	5	20 %	80 %
Batería	1	0 %	100 %
Contrabajo	1	0 %	100 %
Fagot	1	0 %	100 %
Guitarra eléctrica	1	0 %	100 %
Trikitixa	1	0 %	100 %
Trombón	3	0 %	100 %
Tuba	1	0 %	100 %
Trompa	3	0 %	100 %
Trompeta	2	0 %	100 %
Txistu	5	0 %	100 %
Total	65	36,9 %	63,1 %

En las siguientes especialidades instrumentales hay un 100% de profesores: la batería, el contrabajo, el fagot, la guitarra eléctrica, la trikitixa, el trombón, la tuba, la trompa, la trompeta y el txistu. Por el contrario, instrumentos como el canto, el oboe, el violín y el violonchelo cuentan con un 100% de profesoras.

Tenemos una igualdad en cuanto al número de profesores y profesoras en especialidades instrumentales como el clarinete y la guitarra.

6.7.2. Alumnado de las EMM

Se ha realizado un análisis de la presencia de género masculino y femenino en el alumnado de las escuelas municipales de música en función de la especialidad instrumental. Los datos obtenidos de la muestra de 157 alumnos/as se representan en la siguiente tabla (6.25.):

Tabla 6.25. Género del alumnado de las EMM de Navarra

Muestra de alumnado			
Instrumento	Total (1)	Alumnas (%)	Alumnos (%)
Fagot	1	100 %	0 %
Viola	1	100 %	0 %
Flauta travesera	11	100 %	0 %
Guitarra	13	84,6 %	15,4 %
Violín	18	77,8 %	22,2 %
Clarinete	12	75 %	25 %
Oboe	4	75 %	25 %
Txistu	4	75 %	25 %
Violonchelo	6	66,7 %	33,3 %
Trikitixa	5	60 %	30 %
Piano	27	59,3 %	40,7 %
Saxofón	14	50 %	75 %
Trompa	2	50 %	50 %
Acordeón	11	45,5 %	54,5 %
Trompeta	8	12,5 %	87,5 %
Batería	5	0 %	100 %

Bombardino	2	0 %	100 %
Guitarra eléctrica	2	0 %	100 %
Percusión	12	0 %	100 %
Trombón	7	0 %	100 %
Total	165	54,5 %	45,5 %

Las especialidades instrumentales en la que hay un 100% de alumnos varones son la batería, el bombardino, la guitarra eléctrica, la percusión y el trombón. Por el contrario, en viola y en flauta travesera el 100% del alumnado es femenino. En las especialidades instrumentales donde hay una igualdad en cuanto al número de alumnas y alumnos es en saxofón y en trompa. En un estudio realizado por O’Neil y Boulton (1996) se analizaron las preferencias de los niños/as para aprender a tocar instrumentos musicales. Se encontró que las niñas mostraban una preferencia significativamente mayor para piano, flauta y violín, mientras que los niños expresaron su preferencia por la guitarra, la batería y la trompeta.

Destaca el alto porcentaje de alumnos en especialidades como trompeta (88%), y el alto porcentaje de alumnas en especialidades como clarinete, oboe, txistu (75%), guitarra (78%) y fagot (85%).

6.7.3. Alumnado del Conservatorio Profesional Pablo Sarasate de Pamplona

Se ha querido conocer cuál es el porcentaje de alumnado que continúa estudiando en el Conservatorio Profesional de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona, según su género. Para conocer este dato, se ha analizado el número de alumnos/as participantes en cada especialidad instrumental en el concierto final de curso de la Orquesta Sinfónica del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona. Este concierto tuvo lugar el 22 de junio de 2015.

Tabla 6.26. Orquesta Sinfónica del Conservatorio Profesional Pablo Sarasate

Orquesta Sinfónica del Conservatorio Profesional			
Instrumento	Total	Mujer (%)	Hombre (%)
Flauta travesera	3	100 %	0 %
Fagot	1	100 %	0 %
Viola	2	100 %	0 %
Violín 1º	9	88,9 %	11,1 %

Violín 2º	5	80 %	20 %
Violonchelo	9	66,7 %	33,3 %
Oboe	2	50 %	50 %
Trompa	2	50 %	50 %
Clarinete	3	33,3 %	66,7 %
Trombón	4	25 %	75 %
Trompeta	3	0 %	100 %
Tuba	1	0 %	100 %
Contrabajo	2	0 %	100 %
Percusión	5	0 %	100 %
Total	51	54,9 %	45,1 %

Los instrumentos donde hay un 100% de presencia femenina son la flauta travesera, el fagot y la viola. Por el contrario, los instrumentos donde sólo hay intérpretes masculinos son la trompeta, la tuba, el contrabajo y la percusión. Con igual presencia de ambos géneros tenemos instrumentos como el oboe y la trompa. Destaca el alto porcentaje de alumnos varones en el trombón y el clarinete, con un 75 % y un 66,7 % respectivamente.

A su vez, en la siguiente tabla (6.27.) se ha analizado el número de alumnos/as participantes en cada especialidad instrumental en el concierto final de curso de la banda del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona. Este concierto tuvo lugar el 22 de junio de 2015.

Tabla 6.27. Banda Sinfónica del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona

Banda Conservatorio Profesional			
Instrumento	Total	Mujer (%)	Hombre (%)
Flauta travesera	4	100 %	0 %
Clarinete	10	50 %	50 %
Oboe	3	33,3 %	66,7 %
Saxofón	7	28,6 %	71,4 %
Trombón	4	25 %	75 %
Trompeta	6	16,7 %	83,3 %

Bombardino	1	0 %	100 %
Tuba	2	0 %	100 %
Percusión	4	0 %	100 %
Total	41	34,1 %	65,9 %

Como podemos ver, igual que en Orquesta Sinfónica del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona, en la especialidad instrumental de flauta travesera el 100% del alumnado es femenino. Sin embargo, en especialidades como el bombardino, la tuba y la percusión el 100% del alumnado es masculino. Hay instrumentos de viento madera y viento metal, como son el oboe, el saxofón, el trombón y las trompetas, donde hay un alto porcentaje de alumnos varones. La especialidad instrumental donde hay una igualdad en el género del alumnado es en clarinete.

6.7.4. Orquesta Sinfónica de Navarra

Se ha analizado el tema de género en la Orquesta Sinfónica de Navarra (tabla 6.28.) con la finalidad de tener en cuenta el salto generacional y su relación con el género. Concretamente, se ha tenido en cuenta la plantilla del concierto de 25 de abril de 2015.

Tabla 6.28. Plantilla de la Orquesta Sinfónica de Navarra

Orquesta Sinfónica de Navarra			
Instrumento	Total	Mujer (%)	Hombre (%)
Arpa	1	100 %	0 %
Violines 1º	12	58,3 %	41,7 %
Violines 2º	11	63,6 %	36,4 %
Oboe	2	50 %	50 %
Viola	6	33,3 %	66,7 %
Violonchelo	6	33,3 %	66,7 %
Clarinete	2	0 %	100 %
Fagot	2	0 %	100 %
Flauta travesera	2	0 %	100 %
Celesta	1	0 %	100 %
Timbal	1	0 %	100 %

Percusión	2	0 %	100 %
Trombón	2	0 %	100 %
Trompa	4	0 %	100 %
Trompeta	2	0 %	100 %
Contrabajo	3	0 %	100 %
Total	59	33,9 %	66,1 %

Hay un 100 % de presencia masculina en todas las especialidades instrumentales de viento y de percusión, excepto en oboe, donde hay un 50 % de presencia de cada género. En el caso de la cuerda, concretamente en los violines, hay algo más de presencia femenina; sin embargo, en la viola y en el violonchelo hay un mayor porcentaje de hombres, concretamente un 66,7 %. La única especialidad instrumental donde hay un 100% de presencia femenina es el arpa.

6.7.5. Orquesta Sinfónica de Euskadi

Se ha analizado el tema de género en la Orquesta Sinfónica de Euskadi (tabla 6.29.), con el objetivo de contrastarlo con la Orquesta Sinfónica de Navarra. Concretamente, se ha tenido en cuenta la plantilla del concierto del 8 de junio de 2015.

Tabla 6.29. Plantilla de la Orquesta Sinfónica de Euskadi

Orquesta Sinfónica de Euskadi			
Instrumento	Total	Mujer (%)	Hombre (%)
Arpa	2	100 %	0 %
Violín 1º	16	68,8 %	31,3 %
Violín 2º	14	50 %	50 %
Viola	12	50 %	50 %
Fagot	4	50 %	50 %
Clarinete	3	33,3 %	66,7 %
Violonchelo	10	30 %	70 %
Timbal y percusión	6	16,7 %	83,3 %
Trompa	6	16,7 %	83,3 %
Flauta travesera	3	0 %	100 %

Oboe	4	0 %	100 %
Trombón	3	0 %	100 %
Trompeta	4	0 %	100 %
Contrabajo	8	0 %	100 %
Total	95	35,8 %	64,2 %

Comprobamos que, coincidiendo con la Orquesta Sinfónica de Navarra, la única especialidad instrumental donde hay un 100% de presencia femenina es el arpa. De igual forma, en muchos instrumentos de viento tenemos un 100% de hombres, como es el caso de la flauta, el oboe, el trombón y la trompeta. Igualmente, el contrabajo tiene un 100% de presencia masculina. Donde hay un 50% de presencia de cada género es en el fagot. Y, en el caso de la cuerda, hay bastante igualdad de género en instrumentos como el violín y la viola; en el violonchelo, sin embargo, tenemos una mayor presencia masculina, ya que un 70 % de su plantilla son hombres.

6.7.6. Conclusiones del estudio de género

En base a las muestras estudiadas llegamos a las conclusiones siguientes:

- El primer aspecto a destacar es que el porcentaje de niñas que actualmente estudian música en las EMM es del 54,5 %.
- A su vez, en la Orquesta sinfónica del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona encontramos un 54,9 % de representación femenina sobre el total de miembros, porcentaje elevado respecto al encontrado en las orquestas profesionales.
- Este porcentaje femenino baja significativamente cuando analizamos el resto de colectivos: un 36,9 % del profesorado de las EMM, un 34,1 % de la Banda del Conservatorio Profesional, y un 33,9 % y 35,8 % respectivamente de las Orquestas Sinfónicas de Navarra y Euskadi.

Para resumir la situación de los instrumentos, hemos recopilado toda la información obtenida en la siguiente tabla (6.30.):

Tabla 6.30. Análisis de los instrumentos interpretados por mujeres y hombres

Análisis de los instrumentos interpretados por el 75% o más de mujeres o de hombres en los colectivos estudiados

Instrumento	Alumnos			Profesores		
	Alumnos	C. Profesional OS	C. Profesional B	Profesores EM	OS Navarra	OS Euskadi
Oboe	F			F		M
Violín	F	F		F		
Violonchelo		F		F		
Viola	F	F				
Flauta travesera	F	F	F		M	
Guitarra	F					
Txistu	F			M		
Clarinete	F				M	
Fagot	F	F		M	M	M
Arpa					F	F
Batería	M			M		
Contrabajo		M		M	M	M
Guitarra eléctrica	M			M		
Trikitixa				M		
Trombón	M		M	M	M	M
Tuba		M	M	M		
Trompa				M	M	M
Trompeta	M	M	M	M	M	M
Acordeón				M		
Bombardino	M		M			
Percusión	M	M	M	M	M	M
Celesta					M	

M= Masculino; F= Femenino

Como vemos, hay instrumentos claramente masculinos como la trompeta o la percusión, e instrumentos mayoritariamente femeninos, especialmente entre las estudiantes de flauta travesera, violín y viola.

Capítulo 7. Análisis de las entrevistas grupales

Se han realizado varios *focus group* con el objetivo de matizar las primeras conclusiones obtenidas, tanto de las entrevistas individuales como del análisis de los repertorios extraídos de los programas de las actuaciones, y el análisis de las imágenes. También se ha buscado profundizar en los aspectos que no habían sido suficientemente aclarados en dichas entrevistas.

Concretamente, se han creado tres *focus group* con profesorado de las siguientes EMM:

- EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, con los profesores/as de trompeta, violonchelo, trombón y piano.
- EMM “Zizur” de Zizur Mayor, con los profesores/as de saxofón, trompeta, clarinete y piano.
- EMM “Mariano García” de Aóiz y EMM “Luis Morondo” de Barañáin, con los profesores/as de piano, saxofón y trompa.

Previamente a la realización de los *focus group* se facilitó a los profesores/as participantes un guión sobre el desarrollo de la entrevista grupal, en el cual se mostraban las primeras conclusiones obtenidas de las entrevistas individuales y del análisis del repertorio. Además, se relacionaba todo con las referencias bibliográficas, y se añadían algunas preguntas al guión del *focus group*. De esta forma, el profesorado de las EMM contó con una semana para la preparación de los mismos.

El objetivo de este *focus group* fue crear un grupo de discusión y un debate entre el profesorado participante en el mismo para, de este modo, obtener unas conclusiones más contrastadas y, en consecuencia, más fiables.

Los *focus group* se realizaron a lo largo de tres semanas en diferentes escuelas municipales de música de Navarra. La duración de los mismos fue de aproximadamente 2 horas cada uno, y el profesorado participante se mostró en todo momento muy receptivo e interesado en compartir su punto de vista respecto a los diferentes temas tratados en la entrevista. La doctoranda actuó de moderadora en las sesiones de los *focus group*, encargándose de hacer las preguntas y dirigir la discusión entre los participantes. Se intentó

evitar de esta manera que la discusión se alejara del tema de estudio, para obtener la máxima información sobre el mismo.

Según Hernández Sampieri et al. (2014), el moderador debe encargarse de crear un ambiente relajado e informal, donde las preguntas son respondidas por la interacción del grupo, en una dinámica en que los participantes se sientan cómodos y libres para hablar y comentar sus opiniones. La doctoranda procuró crear un ambiente semejante con el objetivo de que sus participantes mostraran sus opiniones abiertamente. Este buen clima creado facilitó que se explayaran en sus respuestas, y mostraran sus convergencias y divergencias de una forma muy cordial y constructiva.

Una vez finalizados los tres *focus group* se llevó a cabo la transcripción de los mismos, y se analizaron las respuestas obtenidas mediante la base de datos de análisis cualitativo Atlas-ti, obteniendo las conclusiones que a continuación vamos a mostrar.

7.1. Repertorio

En la actualidad se trabajan en las escuelas municipales de música de Navarra todos los estilos musicales: clásico, tradicional y popular. Su presencia es diferente en función de la EMM y de la especialidad instrumental, tal y como hemos deducido del análisis de los repertorios recopilados en los programas de las audiciones (ver capítulo 5) y en las entrevistas individuales (ver capítulo 6).

7.1.1. Estilo musical y su relación con la especialidad instrumental

En cuanto a los estilos musicales, hemos analizado las respuestas a la pregunta de si consideran que hay instrumentos con los que se debería trabajar más un estilo musical teniendo en cuenta su especificidad, y hasta qué punto el alumnado debería tener esto en cuenta en la elección del instrumento.

Tabla 7.1. Estilos musicales

Estilos musicales	%
Con todos los instrumentos se pueden tocar todos los estilos musicales	34%
Estilo musical, en función de la preparación del profesor	33%
En función del ámbito que el alumno puede tocar, más que del estilo musical	25%
Sí, en función del instrumento	8%
Total	100%

El 34% del profesorado considera que en todas las especialidades instrumentales se pueden tocar todos los estilos musicales.

Piano1. El repertorio clásico se puede tocar en todos los instrumentos, también en el txistu. La realidad actual es que hemos bajado mucho la exigencia.

Trompa3. Yo considero que con todos los instrumentos se puede tocar de todo, pero a su debido tiempo.

Saxofón3. Yo también pienso que con todos los instrumentos se pueden trabajar todos los estilos musicales.

Piano3. En todos los instrumentos se pueden trabajar todo tipo de estilos, y que no es necesario ni bueno excluir ninguno. Cada estilo lo podemos utilizar para trabajar y potenciar un aspecto específico.

Un 33% opina que el repertorio que se trabaja en el aula está en gran medida basado en la preparación del profesor que imparte las clases.

Saxofón2. Lo que está claro es que no se puede dar *jazz*, a nivel de improvisación, en este nivel, porque, para empezar, musicalmente los alumnos no tienen ese conocimiento, ni nosotros estamos preparados. Pero sí que se les puede educar a tocar un estilo y que escuchen cómo se mide, por ejemplo un swing. Los alumnos, nada más escuchándolo, luego lo pillan y lo hacen.

Trompeta2. Los primeros limitados para dar improvisación somos nosotros.

Clarinete2. Estoy de acuerdo; lo que pasa es que yo, por lo menos, no me siento preparada para dar cierta clase de música, o me veo muy limitada. Entonces muchas veces la propia limitación o preparación del profesor te limita también para hacer otras cosas.

Piano2. Yo tampoco estoy nada preparada. Yo, lo único, les puedo dar un comienzo y luego les digo “bueno, a partir de aquí puedes seguir, pero conmigo no”. Porque mi formación ha sido totalmente clásica, a mí nunca me han dado una canción moderna.

Un 25% del profesorado afirma que el repertorio que se trabaja en el aula depende del ámbito que el alumno pueda tocar en el instrumento, más que del estilo musical.

Violonchelo1. El problema está en el ámbito propio que puedas tocar con el instrumento; cuando tienes problemas en tocar una escala completa, entonces tu repertorio se limita mucho.

Trompeta1. El ámbito propio que el alumno pueda tocar con el instrumento limita el repertorio, pero no el tipo de música. Puede haber música clásica, música popular o música folclórica que pueda trabajarse en ese ámbito.

Trompa3. Hay limitaciones, por ejemplo en la trompa. Yo esto lo veo claramente con los alumnos de saxofón, que a los cuatros meses están tocando los alumnos semicorcheas como si no costaran a una velocidad increíble, y yo con mis alumnos no puedo hacer eso. Eso quiere decir que para llegar a un estilo, como puede ser el pop, donde hay más saltos, es más complicado tocarlo con la trompa, por el hecho físico del instrumento.

Solamente un 8% del profesorado opina que dependiendo del instrumento musical se debería trabajar en mayor o en menor medida un estilo musical, teniendo en cuenta la especificidad del mismo.

Saxofón2. Claro que se tiene que tener en cuenta, porque luego la finalidad de que alguien estudie un instrumento es que toque en grupos (que toque en una banda, que toque en una charanga, que toque en una *big band*, etc.), y tiene que conocer el estilo de ese tipo de música, es decir, cómo se interpreta, y escucharla para luego desarrollarla y tocarla.

El estilo musical es independiente del instrumento. Se pueden tocar prácticamente todos los estilos musicales con cualquier instrumento, aunque en algún caso puede suponer más dificultades. La mayor limitación está en la preparación del profesorado, ya que una gran mayoría del mismo ha recibido una formación exclusivamente clásica.

Todos los profesores/as están de acuerdo en que el alumnado no debería tener en cuenta el repertorio que quiere tocar a la hora de elegir el instrumento. En consecuencia, no se debe tener en cuenta el estilo musical en la elección de la especialidad instrumental.

7.1.2. Influencia del estilo musical en el estudio de los diferentes parámetros musicales

Hemos querido conocer la influencia del estilo musical en el trabajo de los diferentes parámetros musicales, como el ritmo, la afinación y la musicalidad, entre otros. Hemos analizado las respuestas del profesorado a la pregunta de si el profesorado considera que con cada uno de los estilos musicales se pueden trabajar de una forma más adecuada los diferentes parámetros musicales.

Tabla 7.2. Diferentes parámetros musicales

Diferentes parámetros musicales	%
Con cada estilo musical se pueden trabajar de forma más adecuada determinados parámetros musicales.	78%
Con todos los estilos musicales se pueden trabajar todos los parámetros musicales.	22%
Total	100%

El 78% del profesorado afirma que con cada estilo musical podemos trabajar de forma más adecuada determinados parámetros musicales; por ejemplo, la música popular es el estilo musical más idóneo para trabajar la música asincopada, ya que es más complicada rítmicamente. Por otra parte, para conseguir una buena técnica instrumental el estilo musical más adecuado es la música clásica.

Trompeta1. Yo creo que con todos los estilos musicales se pueden trabajar todos los parámetros musicales, pero en sí es verdad que, por ejemplo, para trabajar la música asincopada en la música clásica claro que hay material, pero si coges cualquier cosa del *jazz*, ya tienes ahí las síncopas, que están todo el rato presentes.

Saxofón2. La música moderna es muy interesante, por ejemplo, para trabajar síncopas. Les sale sólo.

Piano2. En el caso del piano, es más complicado tocar una pieza popular que una clásica. Porque el ritmo en la música clásica está cuadrículado y, sin embargo, en la música moderna siempre está llena de síncopas, es mucho más complicada.

Trompeta2. Sí, la música popular rítmicamente es más complicada. Al final es mucho mejor, en lugar de darle al alumno un estudio de síncopas, en el que a los dos minutos van a decir “paso de esto”; y, sin embargo, en la música popular están trabajando las síncopas sin darse cuenta.

Saxofón2. Con la música popular también se puede trabajar de una forma más específica la expresividad. Yo me acuerdo cuando terminé el Conservatorio, me puse a tocar en un grupo, y era incapaz de darle el estilo tocando un *rock and roll*. Era horrible sentir esa sensación de haber terminado un Grado Superior y decir “no sé darle estilo a diferentes canciones que se oyen y que tienes que tocar”. Y realmente donde aprendí a darle estilo a las canciones fue tocando en grupos.

Piano3. Sí, desde luego, cada estilo nos aporta algo. Una buena y correcta técnica sólo se puede conseguir a través de la música clásica. A partir de ahí, con cada estilo podemos aprender a interpretar de distintas formas, ampliando nuestros horizontes musicales y reuniendo cada vez más recursos que contribuyen a enriquecernos y hacer de nosotros mejores músicos.

Un 22% del profesorado afirma que con todos los estilos musicales se pueden trabajar todos los parámetros musicales.

Trompa3. Evidentemente, por ejemplo con la música *jazz* vas a trabajar un poco más el *swim* o medidas más asincopadas. Pero también se puede trabajar dentro de la música clásica las síncopas, los arpegios, los intervalos, etc.

Saxofón3. Yo creo que da igual, que con todos los estilos musicales se puede trabajar todo. Lo que pasa es que tendemos a pensar que la música clásica está más enfocada a unos parámetros musicales determinados y el resto de música no y, al final, todo es música.

La mayor parte del profesorado considera que con cada estilo musical podemos trabajar de forma más adecuada determinados parámetros musicales.

7.1.3. Introducción de la música popular

Hemos querido conocer qué opinión tiene el profesorado de las EMM de Navarra sobre la introducción y proliferación de las músicas populares en sus centros de trabajo.

Tabla 7.3. Introducción y proliferación de las músicas populares

Introducción y proliferación de las músicas populares	%
Acercarse a la realidad del alumnado	75%
Somos una EMM	17%
En contra de su proliferación	8%
Total	100%

La mayor parte del profesorado, concretamente un 75% del mismo, considera que la introducción y proliferación de las músicas populares en las escuelas de música es un medio de acercarse a la realidad del alumnado.

Trombón1. Acercarse a la realidad de los alumnos, la música que escuchan en la calle, en casa o en la televisión.

Clarinete2. Al final es lo que les motiva y lo que te piden, y lo que más se esfuerzan en tocarlo bien. Cuando pones algo desconocido, un clásico que conoces tú, pero que a ellos ni les suena, eso no les motiva.

Trompeta2. Al final es que a ellos les gusta tocar la música que escuchan por ahí y que entienden. Porque a ti te puede parecer una obra clásica armónicamente muy interesante pero ellos no le ven gracia. Entonces, les llama mucho más la atención cualquier canción que ellos puedan escuchar por la radio, tocarla también. Y al final eso es lo que les motiva y les lleva a estudiarla.

Saxofón3. Yo veo bien la introducción y proliferación de las músicas populares; al final es el cauce natural, los niños lo que escuchan hoy en día es música moderna. Entonces no tiene sentido estar machacándoles con música clásica; es una música que no les gusta, no están acostumbrados a escuchar y es de otro tiempo.

Trompa3. Es más factible empezar a estudiar música moderna que música clásica. La música clásica está basada en la técnica pura y dura, y a un niño de 7 años si empiezas con música clásica es como si lo machacas. Sin embargo, la música popular tiene más éxito precisamente por eso, porque yo creo que es más audible, puedes avanzar más fácil con este tipo de música.

Piano3. En mi opinión es algo positivo, ya que la música moderna está presente en nuestro día a día y no podemos ignorar el contexto cultural en el que estamos inmersos. La proliferación de la música moderna se debe, por un lado, en la demanda hacia ella por parte del alumnado y, por otro, al interés y mayor conocimiento de ella por parte del profesorado.

Un 17% del profesorado que imparte clases en una EM, dice que antes no había EM sino sólo conservatorios. La realidad es que el paso de conservatorios elementales a escuelas municipales de música posibilitó un cambio muy importante en los repertorios, permitiendo trabajar con todos los estilos musicales.

Trompeta1. Lo que pasaba antes es que no había EM, eran Conservatorios; entonces en los Conservatorios la música populares no se empleaban.

Saxofón2. Porque estamos en una escuela de música. Y una escuela de música se supone que es para aprender música de una forma lúdica y sin tener como proyección ser profesional de ello. Está claro que todos los instrumentos necesitan una técnica pero, en este caso, creo que se puede compaginar las dos cosas, y no tiene que ser tan duro como cuando estás estudiando una carrera musical, que ya sabemos que tienes que pasar por la técnica para tocar bien.

También hemos encontrado un reducido porcentaje del profesorado, un 8%, que está en contra de la proliferación de las músicas populares en las EM.

Piano1. Yo intento que el 99% de lo que tocamos sea música clásica. Nuestras raíces son de la música clásica. Que los alumnos descubran a Bach, Beethoven, etc.

La introducción y proliferación de la música popular en las EMM permite acercarse a la música que vive el alumnado en su día a día, responde a la demanda de los alumnos/as, y es claramente un elemento de motivación. Esto ha sido posible gracias a la transformación de los conservatorios elementales en escuelas de música.

También hemos querido conocer el impacto que tiene la música popular. Concretamente, hemos analizado qué sucedería si no se trabajara este estilo musical dentro de los repertorios que tocan los alumnos/as en las EMM, y si se produciría o no un incremento de los abandonos en los estudios musicales por parte del alumnado de las EMM de Navarra.

A continuación, vamos a analizar sus respuestas a la pregunta de si consideran que si no se trabajara cierto tipo de repertorio (música popular) se produciría un incremento en el abandono de los estudios musicales.

Tabla 7.4. Relación del repertorio con el incremento en el abandono de los estudios musicales

Abandono de los estudios musicales	%
Sí habría más abandonos	82%
No habría más abandonos	9%
Depende del instrumento	9%
Total	100%

El 82% del profesorado opina que sí se producirían más abandonos si no se trabajara cierto tipo de repertorio, como la música popular, en las EMM de Navarra.

Trompeta1. Yo sí que pienso que podría haber más abandonos. Sí, porque al final si no le enganchas al alumno, el tipo de música es algo que motiva, que les da ilusión, que les da ganas de tocar. Les pones una canción conocida, o que les suena bien, o que la conoce toda la familia, eso crea ganas de estudiar más, de tocar más. El repertorio yo creo que influye. Lo que no sé es hasta qué punto, cuánto grado más de abandono habría si no hubiera música popular; pero que, desde luego, algo yo creo que influye, sí.

Trompa3. Yo creo que sí. Y lo digo yo, que soy profesor de trompa, y dentro de lo que cabe no puedo trabajar mucha música moderna por las limitaciones del instrumento; pero, dentro de lo que puedo, la trabajamos.

Saxofón3. Al final el alumno toca lo que le pones; el problema es que a largo plazo sí que se acabarían borrando. Los dos o tres primeros años no son conscientes y les gusta y van tocando lo que les pongas. Pero cuando ya son más mayores se cuestionan muchas cosas, y si no les gusta el tipo de música dejan sus estudios musicales.

Piano3. Sí, sin duda. Los niños y las niñas de hoy en día no entienden la música como nosotros cuando estábamos estudiando en su día, ni se plantean en la mayoría de casos proseguir unos estudios profesionales. En cualquier caso, veo normal y positivo el interés de los niños y las niñas por la música moderna, que no tiene por qué sustituir a la música clásica, sino que puede convivir con ella.

Un 9% del profesorado no considera que habría más abandonos por no trabajar la música popular dentro de sus repertorios.

Violonchelo1. En mi caso, no. La música popular suele ser un campo excesivamente amplio para lo que puede tocar un violonchelo en su etapa inicial.

El 9% restante del profesorado considera que la relación existente entre el porcentaje de abandonos y el repertorio musical que se trabaja, depende principalmente de la especialidad instrumental que esté cursando el alumnado dentro de la EMM.

Piano1. Depende del instrumento. No obstante, yo lo que hago con los alumnos es que les digo “dime la canción que tú quieras y la trabajamos”.

En general, sin la presencia de la música popular en las clases habría menos interés de los alumnos/as por estudiar música y, en consecuencia, el abandono sería mayor.

Hemos querido conocer la función concreta que cumplen las músicas populares dentro de los estudios musicales elementales: si se usan solamente para amoldarse a las expectativas del alumnado o si, por el contrario, el profesorado considera que son importantes para la formación de sus alumnos/as.

Todo el profesorado ha coincidido en que las músicas populares no sólo se usan para amoldarse a las expectativas del alumnado.

Violonchelo1. El repertorio que elige un profesor está dado por lo que el alumno puede hacer con el instrumento en un momento concreto y luego, siempre está enfocado a que le sirva para progresar. Pienso que todo el repertorio es compatible con el progreso en cualquier instrumento. Con el repertorio popular se puede progresar musicalmente igual que con otros repertorios.

Piano1. Las músicas populares técnicamente no aportan tanto, pero a nivel musical están muy bien.

Clarinete2. Realmente, cuando los alumnos tocan este estilo musical es cuando más se esfuerzan en tocar bien. Igual tienen un pasaje súper difícil, que si se lo das escrito de una forma clásica no lo van a intentar, o lo van a estudiar una vez y dicen “no me sale”, y de la otra forma, con la música moderna, que la escuchan en la radio, que tienen el acompañamiento, pues sí que lo van a trabajar más.

Trompa3. Rítmicamente las músicas populares me parecen interesantes. Hay patrones rítmicos o cambios de ritmo que igual en la música clásica no se dan.

Saxofón3. A mí me da igual trabajar un estilo musical u otro, lo que sucede es que, al final, para aprender a tocar hay que practicar, entonces los recursos que utilices de un tipo de música u otra, es depende de lo que tú quieras. En vez de trabajar arpeggios como toda la vida, puedes trabajar arpeggios con una canción de pop, o de *rock*, o de otro estilo musical.

Piano3. De ningún modo. Desde mi experiencia como profesora, y por lo que observo en el trabajo de otros profesores/as, utilizamos la música popular porque tenemos interés en ella y nos gusta. En ningún caso lo hacemos sólo para agradar a nuestro alumnado.

Las músicas populares no se usan solamente para amoldarse a las expectativas de los alumnos/as. Trabajando la música popular también se puede progresar musicalmente; en concreto, es un repertorio muy interesante para trabajar la rítmica. No obstante, según algunos profesores/as la música popular puede ser un repertorio menos exigente a nivel técnico.

Hemos analizado si la introducción de las músicas populares supone o no ‘aligerar’ los contenidos en la enseñanza musical elemental, y si les parece que se puede avanzar o no en el conocimiento a través de estas músicas populares.

Todos los profesores/as afirman que con las músicas populares no se aligeran los contenidos; de hecho, algunos destacan que en ocasiones son más complejas, fundamentalmente en cuestiones de ritmo.

Saxofón2. Se puede trabajar música popular realmente muy complicada; por lo tanto, su introducción no tienen por qué suponer aligerar los contenidos.

Saxofón3. Dependerá del nivel de exigencia de cada profesor; al final tocar un estilo musical u otro no es ni más ni menos: o lo tocas bien o lo tocas mal.

Trombón1. Incluso, hay cosas que en la música popular son más complejas, como las cuestiones de ritmo.

Trompeta2. La introducción de las músicas populares no tiene por qué aligerar los contenidos. Lo que quiero decir es que una cosa no excluye a la otra, lo que hablábamos antes, tienes que trabajar la técnica, pero no exclusivamente la técnica. Es cuestión de abrirse un poco a todo y de trabajar las músicas populares sin que ello quiera decir que el nivel del alumno vaya a ser menos. Bueno, eso al menos es lo que me parece a mí.

Piano3. Tocar música popular no supone aligerar los contenidos, siempre y cuando no dejemos de lado la música clásica, indispensable para trabajar muchos aspectos técnicos. Una no tiene por qué excluir a la otra.

La música popular no supone aligerar los contenidos impartidos. Es más, hay música popular muy compleja, especialmente en cuestiones de ritmo.

7.2. Expectativas del alumnado

7.2.1. Factores de motivación

Todo el profesorado afirma que las agrupaciones suponen un importante factor de motivación en el alumnado de las EMM.

Trompeta1. Son importantes las dos cosas: por una parte lo que un alumno puede aprender en una agrupación, y por otra parte lo que le hace sentirse bien con lo que está haciendo porque está en una cuadrilla, en una agrupación.

Piano1. Sí, las agrupaciones son un factor importante de motivación en el alumnado y esta EM tiene un montón de agrupaciones.

Saxofón2. Las agrupaciones les motivan a los alumnos porque hay mucha gente que quiere tocar en una banda o en una charanga.

Piano3. Las agrupaciones son un factor de motivación indudable, ya que es más divertido hacer música con otros que sólo.

7.2.2. Patrón de género en relación a la elección de la especialidad instrumental

En cuanto al patrón de género en la elección de instrumentos musicales, hemos analizado si siguen existiendo instrumentos de chicos y de chicas, y cómo se podría cambiar esta realidad.

Tabla 7.5. Patrón de género en la elección de instrumentos musicales

Género	%
Todavía hay instrumentos de chicos y de chicas	30%
La realidad está cambiando mucho	30%
Influencia de los padres	25%
No creo que haya instrumentos de chicos y de chicas	10%
Diferencia entre el número de chicos y de chicas en la EMM	5%
Total	100%

El 30% del profesorado considera que todavía sigue habiendo instrumentos musicales de chicos y de chicas.

Trompeta1. Todavía sigue siendo una realidad que hay instrumentos de chicos y de chicas.

Piano3. En un pueblo pequeño como el mío es cosa de tradición: no hay niñas que toquen la trompeta o el trombón, ni niños que toquen el piano; en los demás instrumentos hay alumnado de los dos sexos, y realmente no sé cómo se podría cambiar esto.

Por el contrario, otro 30% del profesorado considera que la realidad está cambiando mucho.

Trombón1. Bueno, en mi caso yo tengo 18 chicos y 14 chicas. Está bastante igualado el número de alumnos. Antes tenía tres o cuatro alumnas, por lo tanto el número de alumnas ha ido a más.

Trompeta2. Últimamente tengo más chicas. Como todo, esto está cambiando. Al principio, cuando empecé, tener una alumna de trompeta era complicado, pero ahora no, tengo 5 chicas sobre 16 alumnos. Eso era también algo cultural, que venía de atrás. Antes, que un

chico cogiera una flauta era muy raro, la flauta era un instrumento de chicas; y la trompeta, trombón y bombardino eran instrumentos de chicos. En lo que es el viento-metal había muy pocas chicas. Yo me acuerdo que cuando estudié en el Conservatorio sólo había una chica.

Saxofón2. La cosa va cambiando. En el caso del saxofón se ha equilibrado bastante el número de alumnos y alumnas. Ahora ya no ven el saxofón como un instrumento de hombre cuando se va a apuntar. Cuando yo empecé estábamos solamente dos chicas.

Trompeta2. Al final lo lógico es que vayan equilibrándose y que vean que es un instrumento y ya está. Que no tenga que ser que “porque seas chica tienes que tocar esto y porque seas chico, esto”.

Violonchelo1. A mí no me parece que haya instrumentos propios de chicos y de chicas.

El 25% del profesorado afirma que la influencia de los padres es muy importante en la elección instrumental de sus hijos/as.

Trompeta1. Sí, la influencia de los padres sí que es verdad que es muy importante. Seguro que tiene más peso la opinión de los padres en casa cuando van a elegir el instrumento que lo que los críos opinen.

Saxofón2. Los padres influyen mucho en la decisión del instrumento de sus hijos. Hace cuatro o cinco años le dijeron a la directora “es que mi hija quiere saxofón, pero ese instrumento no es nada femenino” y dijo “pues pásate a ver a la profesora”.

Trompeta2. Muchas veces es por el tema de que ven impedimentos físicos. Por ejemplo, una trompeta hay que soplarle y una chica cómo va a poder, y realmente es igual porque es una cuestión de técnica. O una tuba, qué hace una chica con una tuba con lo grande que es: pues lo mismo que un chico. La trompeta la puede tocar igual una chica que un chico. Además, hay trompetistas por ahí increíble y las ves que tocan con una naturalidad y una facilidad increíble.

Trombón1. Yo creo que ahora están más abiertos los padres. Antes les costaba más ver a una chica tocando el trombón.

Un 10% del profesorado considera que no hay instrumentos de chicos y de chicas.

Saxofón3. No creo que haya instrumentos de chicos y de chicas.

Trompa3. Yo pienso lo mismo. De hecho, tengo más chicas que chicos. Tengo 2 chicos frente a 7 chicas.

Un 5% del profesorado afirma que la verdadera diferencia es el porcentaje de chicos y chicas que acuden a las EMM. Actualmente hay un mayor porcentaje de chicas que de chicos.

Saxofón3. Yo creo que lo que realmente ha cambiado es que los chicos van menos a la EM porque se van a jugar al fútbol. Y, entonces, lo que habría que mirar es la proporción de chicas que hay ahora en una EM con la que había hace 10 años. Yo estoy convencido que en nuestra EM hay muchas más chicas que chicos y, entonces, no es que haya instrumentos más de chicas o de chicos, sino que al final eso lo que hace es que en casi todos los instrumentos hay más chicas.

Actualmente, se sigue considerando que hay instrumentos de chicos y de chicas, especialmente por la influencia de los padres en la elección de instrumento. No obstante, esta situación está cambiando mucho. Algunos profesores/as nos han comentado lo extraño que era, cuando ellos estudiaban, ver a chicas tocando instrumentos de viento-metal.

7.2.3. Encuentros con otras escuelas de música

Se ha querido analizar la repercusión que tienen los intercambios y los encuentros con otras EMM en la educación musical del alumnado, y si se considera que suponen un factor importante en la misma.

Todo el profesorado está de acuerdo en que los intercambios y los encuentros entre alumnado de distintas EMM son muy interesantes y positivos en su educación musical.

Trompeta1. Los intercambios funcionan muy bien y merecen la pena hacerlos, aunque cuesta trabajo organizarlos.

Clarinete2. Sí, los intercambios y encuentros con otras EMM me parecen muy interesantes, y también es muy interesante preparar el proyecto. Que los alumnos vean un objetivo de “vamos a ir a tocar a tal sitio”, es diferente que tocar en clase por tocar.

Piano3. El alumnado generalmente se motiva al ir a tocar a otras escuelas porque se ve reconocido su trabajo fuera de su escuela, porque conoce como funcionan otras escuelas y ven qué música se hace allí. Además, se relacionan con otros alumnos de su edad y se lo pasan bien. Igualmente esto sucede cuando otras escuelas nos visitan.

Saxofón3. Los intercambios y encuentros sí que los veo interesantes, porque los alumnos se relacionan con más alumnos y ven que no sólo ellos tocan el saxofón, sino que hay más alumnos. Estos encuentros son importantes para la formación personal del alumno, el hecho de que los alumnos salgan y se junten con otros alumnos y estar en convivencia yo creo que es lo más importante.

Trompa3. Sí, eso es. Al final, ellos se piensan que solo tocan tu instrumento tus amiguitos y poco más, y salen fuera y se dan cuenta de que hay gente de otros pueblos que tocan, y de esta manera ven una realidad fuera de la escuela y es beneficio para ellos, en el sentido personal de convivencia.

Piano3. El alumnado generalmente se motiva al ir a tocar a otras escuelas porque se ve reconocido su trabajo fuera de su escuela, porque conoce cómo funcionan otras escuelas y ven qué música se hace allí. Además, se relacionan con otros alumnos de su edad y se lo pasan bien. Igualmente, esto sucede cuando otras escuelas nos visitan.

Los intercambios y encuentros entre EMM son interesantes porque permiten al alumno relacionarse con alumnos/as de otras EMM, aunque no siempre es fácil su organización.

7.3. Función socio-cultural

7.3.1. Trabajo coordinado entre escuelas de música, familiares y agentes sociales y culturales

Se plantea si hay una relación y un trabajo coordinado entre los familiares y otros agentes sociales y culturales. Todo el profesorado afirma que hay una relación directa con los familiares del alumno/a al que imparte clases.

Trompeta1. Todos los profesores/as tenemos relación con los padres y, alguna vez durante el curso, tenemos reuniones.

Violonchelo1. Cuando hay circunstancias graves en los alumnos, los profesores/as no tenemos problemas en llamar a los padres, y luego cada uno tenemos nuestro medio de comunicación. Yo, por ejemplo, tengo un email siempre abierto y ahí se comunican conmigo, para cualquier cosa que me quieran decir o para decirme que el crío no va a poder ir a clase por tal motivo. Y luego, si algún padre quiere hablar conmigo sólo tiene que venir a verme y ya está.

Trompeta1. Yo creo que tampoco es un hábito el hecho de hablar con los padres cada mes, para decirles haz esto con tu hijo, o fijate en no sé qué, o vigílale.

Saxofón2. A los conciertos que hacemos los padres siempre vienen. Yo creo que lo importante es que los padres den valor a lo que el niño está haciendo en la EM y que el niño vea que es algo importante.

Saxofón3. Al final, yo siempre intento tener tres tutorías al año con los padres. Y sí que hay un seguimiento continuo y bastante amplio, es decir, no espero a que haya problemas.

Trompa3. En mi caso es igual, también hay mucho seguimiento de los alumnos y procuro hacer, mínimo, una reunión anual. Los padres están muy implicados.

Piano3. Todos los profesores/as tenemos relación con los padres y hacemos varias reuniones con ellos.

En todos los casos hay una relación entre los profesores/as y los padres. Una de las formas de relacionarse es por medio de los conciertos,. Hay que señalar, también, que los conciertos sólo inciden en los familiares de los alumnos/as, pero no permiten dar a conocer el papel de las EMM al resto de la sociedad.

7.3.2. Relación de las agrupaciones musicales con el alumnado

Se le ha preguntado al profesorado si se considera que gracias a las agrupaciones musicales se ha incrementado el número de alumnos/as de las EMM de Navarra.

Tabla 7.6. Incremento del nº de alumnado por las agrupaciones musicales

Incremento del nº de alumnado por las agrupaciones musicales	%
En nuestro caso no. Nos sobran los alumnos/as	40%
Sí, las agrupaciones son importantes, deberían tener más presencia	40%
Las agrupaciones son un punto atractivo para que el alumnado continúe estudiando	20%
Total	100%

El 40% del profesorado afirma que, en su caso, el número de alumnos/as no se ha visto incrementado por las agrupaciones instrumentales, puesto que sobra alumnado.

Violonchelo1. Yo creo que en nuestro caso, que nos sobran los alumnos, ha sido al revés. Han ido acabando los alumnos y nos han ido demandando poder hacer cosas, porque tienen problemas para integrarse en otros colectivos. Por ejemplo, en Pamplona tenemos banda y tenemos orquesta, pero ninguna persona que haya acabado en la EM, los ocho años y con las mejores condiciones, ninguno va a tener acceso, porque las plantillas están cerradas, porque te tienes que presentar a una oposición y en la mayoría de los casos no te van a admitir la inscripción. Entonces no hay muchas bandas amateurs, está la banda de Valencia y poco más.

Trompeta1. Pero las agrupaciones no ha sido el motivo de que se haya incrementado el número de alumnos. Sí que es verdad que en los pueblos igual tienen más problemas para conseguir alumnos que nosotros. Aquí nosotros tenemos la inscripción a tope y, sin embargo, en los pueblos tienen problemas para llenar las horas y, en su caso, sí que es cierto que las agrupaciones sí que incitan un poco a que los alumnos se presenten en la EM, porque ves a los hermanos mayores, a los amigos, etc. En esta EM no pasa eso.

Otro 40% del profesorado comenta que las agrupaciones de la EMM son importantes y que, en consecuencia, deberían tener una mayor presencia.

Clarinete2. Sí, las agrupaciones son muy importantes, es lo que ve la gente.

Saxofón2. Sí, yo creo que todavía debería tener más importancia y sacarlas más a la calle para que se viera más lo que hay. Porque generalmente los conciertos que hacemos solo los ven los padres de los niños que ya están matriculados en la EM. Entonces, debería haber grupos establecidos de la EM que tocaran en el pueblo. Nos interesa que socialmente se vea más el trabajo que hacemos en la EM.

Trompa3. Está claro que las agrupaciones instrumentales son un punto atractivo para que el alumnado se matricule en nuestra EMM.

El restante 20% opina que las agrupaciones son un punto atractivo para que el alumnado continúe estudiando.

Saxofón3. Yo hasta ahora nunca me lo había planteado, pero, concretamente este año, tengo un alumno que viene de fuera y se ha apuntado en nuestra EMM precisamente porque tenemos agrupaciones y en la otra EMM donde estaba no había. Las agrupaciones son importantes, más que para que se matricule en la EMM, para que continúe. Porque ningún niño de 7 años sabe lo que le va a ofrecer una EMM, entonces una vez que ya está dentro, sí que las agrupaciones son un motivo importante para que sigan estudiando.

Piano3. Pienso que si no existiesen las agrupaciones instrumentales el número de abandonos a corto plazo sería mayor.

El problema en algunas EMM es que no pueden atender la demanda que tienen y, en consecuencia, es difícil valorar el impacto de las agrupaciones en el incremento del alumnado.

7.3.3. Participación en agrupaciones musicales de fuera de la escuela de música

En cuanto a la participación del alumnado en agrupaciones/bandas externas a la EMM se ha querido conocer cuáles son los motivos por los que hay un mayor número de alumnado de la zona de la Ribera y de la zona Norte que toca en agrupaciones de fuera de las EMM, y a qué es debido.

Tabla 7.7. Agrupaciones musicales de fuera de las EMM

Agrupaciones musicales de fuera de las EMM	%
Banda del pueblo. Contribuye a la vida cultural	60%
No hay agrupaciones/bandas donde los alumnos/as puedan tocar	40%
Total	100%

El 60% del profesorado afirma que en la zona de la Ribera y en la zona Norte hay una banda del pueblo de toda la vida que contribuye, en gran medida, a la vida cultural de la localidad.

Trompeta1. Yo creo que lo normal es lo que pasa en la zona Norte y en la zona de la Ribera, que son pueblos que la propia banda ha venido muy bien para la propia actividad cultural.

Violonchelo1. Y pueblos donde había banda y la banda ha ido desapareciendo, al poco tiempo, cuando todavía no se había extinguido la banda, apareció la EM, y la EM ha servido para nutrir la banda y han seguido siendo dos entidades diferenciadas. Hay otros sitios donde la banda desapareció y la EM es la que ha provocado que haya una banda.

Trompeta1. Las bandas han vuelto a raíz de las EM porque es la banda lo que le da la vida al pueblo, la vida cultural al final es la banda, que no sólo hace conciertos sino que colabora en las fiestas patronales, en la cabalgata de Reyes, etc.

Trompeta2. Por tradición, en la zona de la Ribera, por muy pequeño que fuera el pueblo, todos tenían su banda y su charanga. Hay gente que igual no tenía ni idea de música pero que tocaban, y luego estas agrupaciones se han ido nutriendo de chavales de la EM. Y aquí, en el caso de Zizur, que es un pueblo que ha salido de la nada, donde la banda lleva sólo 10 años.

Trompeta2. Por ejemplo, Artajona, con todo lo pequeño que es el pueblo, tiene una banda de 60 personas.

El 40% del profesorado afirma que el problema es que en la zona Centro no hay agrupaciones/bandas donde los alumnos/as puedan tocar.

Trompa3. Sí, es así. En el caso de Barañáin el problema es que no hay una banda del pueblo. Dentro de nuestra escuela sí que tienen bandas y agrupaciones para tocar.

Saxofón3. En pueblos como en Cintruénigo o Cascante hay una Banda Municipal del pueblo, sin embargo en Pamplona hay 4 bandas para tocar en una población de 300.000 personas. El problema que tiene Pamplona es que hay muy pocos sitios donde el alumnado pueda tocar. Yo estoy convencido de que si hubiera más sitios donde los alumnos pudieran tocar, los alumnos tocarían más.

Trompa3. Y luego, que las agrupaciones que hay de fuera de la EM tienen un nivel y entonces los alumnos no pueden ir desde que empiezan a tocar.

Hay un mayor número de alumnos/as de la zona de la Ribera y de la zona Norte que tocan en agrupaciones de fuera de las EMM. Esto es debido a la existencia de bandas y a la gran tradición cultural que hay en los diferentes pueblos de Navarra. Incluso en algunos casos las bandas han renacido gracias a la existencia de la EMM.

En cuanto a la participación del alumnado en agrupaciones de fuera de la EMM, se ha preguntado al profesorado si debería fomentarse la participación del alumnado en dichas agrupaciones, y si esto supondría un factor influyente, tanto en la continuidad de los estudios musicales, como en la motivación de los mismos.

Todos los profesores/as están de acuerdo en que se debería fomentar la participación del alumnado en agrupaciones de fuera de la EMM.

Trombón1. Sí, yo lo veo muy interesante, y yo a los alumnos se lo digo todos los días. Que busquen una banda o una agrupación para tocar.

Trompeta1. Sobre todo los mayores, cuando les ves que ya están terminando aquí los estudios, les dices que se empiecen a buscar algo, o mira esto, o habla con este, etc. El otro día estuve en las fiestas de Sarriguren y en el rato que estuve había tres charangas, y en

todas había trompetistas que habían sido alumnos de la EM. Es que tiene que ser así, que se olviden de la EM y que empiecen a rodar por su cuenta.

Violonchelo1. Sí, que al final la música tiene que ser disfrutar y pasarlo bien.

Trompeta2. Sí que me parece interesante que los alumnos toquen en agrupaciones de fuera de la EM como punto de motivación y por la influencia que tiene para que continúen con los estudios musicales.

Saxofón3. Más que fomentar, lo que no tiene sentido es que un alumno esté en una EM aprendiendo un instrumento y que cuando sale de ahí porque ha acabado su ciclo, o por el motivo que sea decide dejar la EM, que no pueda seguir tocando en ningún lado, que se corte su formación musical. Entonces, sí que tendría que haber más oportunidades.

Trompa3. Eso es, que aproveche esos años que ha pasado estudiando. Es importante que haya agrupaciones en las que el alumno pueda seguir tocando.

Piano3. Sí, pienso que esto es muy positivo para el/la alumno. Sin duda es un elemento muy motivador, pero no determinante a la hora de que el/la alumno prosiga sus estudios.

Fomentar la participación de los alumnos/as en agrupaciones fuera de las EMM es clave, especialmente, en el caso de alumnos/as que están próximos a terminar sus estudios. El problema con el que se encuentra el alumnado en muchas ocasiones es que, una vez que finalizan sus estudios musicales, no tienen la posibilidad de tocar en ninguna agrupación musical. Por ejemplo, en la zona centro apenas hay cuatros agrupaciones para una población de 300.000 habitantes.

7.3.4. Cooperación entre el profesorado de una misma escuela de música

En relación a la forma de trabajo del profesorado de las EMM de Navarra, se ha querido conocer si se trabaja de forma cooperativa entre el profesorado de una escuela o de varias y, por otra parte, si se contempla de manera coordinada la formación musical de cada estudiante.

Tabla 7.8. Cooperación entre el profesorado de las EMM

Cooperación entre el profesorado de las EMM	%
Hay veces que hay colaboración. No es organizada	71%
Sí, nos juntamos todos los martes. Tenemos una gran comunicación	29%
Total	100%

El 71% de los profesores/as nos ha comentado que dentro de la propia escuela de música a veces hay colaboración entre ellos, pero esta colaboración no se lleva a cabo de una forma organizada.

Trompeta1. Yo creo que cada uno hace su trabajo en su aula, pero sí que hay veces donde sí que existe la colaboración. Yo, por ejemplo, colaboro con mi compañera de trompeta. También cuando hacemos cosas de grupos, de bandas o de orquestas, colaboramos entre nosotros.

Trompeta1. La colaboración no es una cuestión organizada.

Trompeta1. Si, la colaboración surge cuando tienes un problema o una necesidad, “quiero que este profesor le vea a este alumno para que luego podamos hacer esto en la banda, por ejemplo”.

Violonchelo1. O, por ejemplo, preguntarle a un profesor de otro instrumento si esta partitura la pueden tocar sus alumnos.

Saxofón3. Sí que hay una cooperación de todos los profesores/as con los directores de las agrupaciones de la EMM. Los profesores/as sí que tienen una colaboración con los directores de las agrupaciones porque hay que mirar los papeles que están ensayando, somos los encargados de que las agrupaciones funcionen, es decir, de que el alumno que va a la agrupación pueda tocar lo que están tocando.

Trompa3. Eso es. Por otra parte, cuando tenemos algún problema con algún alumno colaboramos entre nosotros, nos preguntamos entre nosotros cómo va el alumno.

El 29% del profesorado se junta semanalmente para tener una comunicación respecto a su alumnado común.

Saxofón2. Sí, nosotros tenemos una gran comunicación, y además, como todos damos música de cámara o agrupaciones, siempre tenemos alumnos en común. Y al juntarnos todos los martes en reunión también, siempre que hay cualquier problema con cualquier alumno lo hablamos. Y también hablamos sobre los alumnos que destacan.

Piano3. Sí, por supuesto, en cada curso el alumno tiene varios profesores/as que deben mantener una comunicación fluida para que la formación del alumno sea coherente. La cooperación de los profesores/as en la escuela en la que trabajo es constante e indispensable.

En algunas EM hay reuniones semanales para facilitar la coordinación entre profesores/as y, en otros casos, la cooperación entre el profesorado es informal. En cualquier caso, siempre hay una colaboración con los directores de las agrupaciones y, en el caso de que haya problemas, con algún alumno.

7.3.5. Cooperación entre el profesorado de diferentes escuelas de música

En cuanto a la cooperación entre el profesorado de diferentes escuelas municipales de música, veamos la tabla 7.9.:

Tabla 7.9. Cooperación entre el profesorado de distintas EMM

Cooperación entre el profesorado de distintas EMM	%
No hay colaboración con los profesores/as de otras EMM, son realidades	60%

diferentes	
No tengo relación con los profesores/as de otras EMM, pero sí que podría ser interesante	40%
Total	100%

El 60% del profesorado afirma que no hay una colaboración con los profesores/as de otras escuelas de música, principalmente porque son realidades diferentes.

Saxofón3. Tenemos poca colaboración con los profesores/as de otras EMM porque, al final, cada EMM es una realidad, y también cada alumno es una realidad. Luego, por otra parte, cada uno tenemos los medios que tenemos, entonces al final te tienes que apañar tú solo.

Saxofón2. Al final los profesores/as de otras EM, cuando hablas con ellos, yo creo que todos hacemos un trabajo muy parecido.

Clarinete2. Ni les descubres nada ni te descubren nada.

El restante 40%, sin embargo, comenta que no tiene relación con los profesores/as de otras EMM, pero que esto sí podría ser interesante.

Piano1. No tengo relación con los profesores/as de otras EM, pero sí que resultaría interesante para ver diferentes visiones.

Trompeta2. Nunca viene mal el estar en contacto con otra gente que está haciendo lo mismo que tú, siempre se puede aprender.

Aunque es poco frecuente la cooperación con profesorado de la misma especialidad de otras escuelas, en general se valoraría de forma positiva su existencia.

7.4. Modalidades de aprendizaje en las clases de instrumento

7.4.1. Tiempo lectivo

En la mayor parte de las EMM de Navarra la clase de instrumento es individual, y de 30 minutos de duración. Sólo en alguna EMM la clase instrumental es grupal, como en la EMM de Barañáin.

En primer lugar, hemos preguntado al profesorado si considera que el tiempo lectivo de instrumento a la semana es o no suficiente.

Tabla 7.10. Tiempo lectivo de instrumentos a la semana

Tiempo lectivo	%
Depende de los alumnos/as	60%
Sí es suficiente	30%
No es suficiente	10%
Total	100%

El 60% del profesorado nos ha respondido que el hecho de que el tiempo lectivo semanal sea suficiente o no depende del alumno.

Trombón1. Depende de alumnos; con algunos se hace eterno y con otros el tiempo es mínimo.

Trompeta2. En el caso de algunos alumnos te sobra más de la mitad del tiempo de la clase.

Saxofón3. Yo creo que depende del alumno: hay alumnos que con cinco minutos les valdría, y otros con los que podrías estar horas con ellos. Entonces, al final, como hay que poner un minutaje. De todas formas, a mí, por lo general, me resulta suficiente el tiempo lectivo que tengo.

El 30% de los entrevistados afirman que sí es suficiente el tiempo lectivo semanal.

Saxofón2. Yo creo que el tiempo lectivo que tenemos está bien. Porque tenemos la clase individual (30 minutos) y luego la clase colectiva (1 hora, a partir de 4º curso).

Trompeta2. En el caso de algunos alumnos te sobra más de la mitad del tiempo de la clase. En general, sí que es verdad es que entre la clase individual y la colectiva el tiempo lectivo que tenemos con cada alumno está muy bien.

Piano3. En la escuela en la que trabajo el tiempo de clase individual de instrumento es de media hora y se complementa con media hora semanal de conjunto instrumental. Pienso que es suficiente.

Sólo un 10% del profesorado opina que el tiempo lectivo semanal no es suficiente.

Piano1. Bajo mi punto de vista el tiempo lectivo no es suficiente.

La mayor parte del profesorado considera el tiempo lectivo disponible suficiente, aunque depende mucho del perfil y del curso en el que se encuentre el alumno.

7.4.2. Clases individuales o grupales

Hemos preguntado al profesorado si es mejor el aprendizaje en las clases individuales o en las grupales, y cuáles son las ventajas e inconvenientes de cada opción.

Tabla 7.11. Clases individuales y/o grupales

Clases individuales o grupales	%
Cada opción tiene sus ventajas e inconvenientes	33%
Mejor la clase individual	22%
Mejor la clase grupal	17%
Que se den los dos tipos de clase	17%
Clase grupal. Hay que adaptarse	11%
Total	100%

El 33% del profesorado opina que tanto las clases individuales como las grupales tienen sus ventajas e inconvenientes.

Violonchelo1. Como todo, en el centro está la virtud. Yo también he trabajado con clases grupales en otras EM y funcionan. La preparación de las clases es diferente. Los objetivos son parecidos, pero están envueltos en más cosas. Sí que está claro que hay mucha desatención en las clases grupales a ciertos apartados personales, y también en las clases individuales hay un abandono de contenidos musicales grupales, por ejemplo en la afinación del conjunto; en las clases individuales como mucho vas a poder hacer un dúo. A su vez, las clases grupales son interesantes por el hecho de aprender a escuchar otras voces, el hecho de entender qué es lo que estás haciendo tú dentro de la música, para mí estos aspectos en las clases grupales son muy importantes. Y también son muy interesantes para trabajar técnica, para los críos es más divertido no tener la presión constante del profesor.

Trompeta1. Claro, en una clase grupal se diluye la responsabilidad. Luego también lo bueno de las clases grupales (nosotros en esta EM no tenemos) es que los alumnos ven cómo trabajan sus iguales, sus compañeros que están tocando el mismo instrumento, con una edad muy parecida. Yo creo que se aprende mucho viendo a tus compañeros cómo hacen las cosas, este aspecto se pierde en la clase individual. Y por otro lado, la ventaja de la clase individual es la atención que le puedes dedicar al alumno en la clase individual y, sobre todo, a los buenos alumnos.

Saxofón2. Yo pienso lo mismo. Por otra parte, la clase grupal también tiene ventajas, porque los alumnos aprenden unos de otros y ellos mismos ven sus errores. Yo, por ejemplo, les digo “corrígele tú, qué tiene que corregir”, y entonces tú sabes que él luego sabe corregirse a sí mismo porque ha sido capaz de corregir a otra persona y sabe cómo tiene que ser el picado, cómo tiene que ser el sonido, cómo tiene que ser la afinación, etc. Entonces, si sabe corregir a otra persona, yo sé que cuando está en casa él sabe cómo tiene que sonar. Entonces, es interesante desde ese punto de vista. Y luego, se comparan unos con otros, se motivan, etc.

Piano3. Una no tiene por qué excluir a la otra. La ventaja de la clase individual es que es un trabajo mucho más personalizado y permite al profesor solventar problemas y proporcionar ayuda al alumno de forma mucho más directa. Por otra parte, la ventaja de la clase grupal es que unos alumnos pueden aprender del trabajo de los otros y en ocasiones les ayuda a avanzar más rápido; además la clase grupal permite trabajar con muchos más recursos. El inconveniente de la clase individual es que a veces resulta pesada al alumno, sobre todo si este es poco estudioso, y la clase colectiva presenta el problema de que a veces no se atienden algunas carencias individuales del alumnado.

Un 22% del profesorado opina que es mejor la clase individual frente a la clase grupal.

Trombón1. Yo pienso que es mejor la clase individual.

Piano1. Bajo mi punto de vista las clases grupales son una explotación al profesor. No puedes corregir al alumno.

Piano2. Vosotros lo tenéis mucho más fácil porque cada alumno toca con su instrumento. En cambio, en piano, igual tengo un grupo de cuatro personas y tienen que ir uno detrás de otro. Entonces, en realidad no es grupal.

Trompeta2. Lo que pasa es que en la clase grupal no te puedes centrar en un alumno, no te puedes parar tanto en un alumno porque el otro te está pidiendo mucho más. Al final, hay diferencia de niveles con chavales que empiezan a la vez y que a los cuatro meses nada tiene que ver lo que toca uno con lo que toca el otro. Entonces, siempre tienes el peligro de que te dejas atrás al que igual va más justo y el que va más adelantado se te desmotiva porque tienes que andar parando un poco su ritmo. Yo, alguna vez que he tenido que dar alguna clase colectiva es la sensación que me da, o igual es que yo no lo he sabido compaginar. Me da la sensación de que es más difícil amoldarte a las necesidades de cada chaval.

Sin embargo, un 17% del profesorado opina que es mejor el aprendizaje grupal frente al individual.

Saxofón3. Pienso que es mejor el aprendizaje grupal 100%.

Trompa3. Yo también considero que las clases grupales funcionan mejor, por el hecho de que media hora por alumno yo considero que es muy poco y sólo puedes trabajar cosas muy específicas. En grupo se puede trabajar igual y la diferencia es que en grupo van a estar una hora mínimo contigo. Y que cuando estás dos horas a la semana 6 alumnos, están 2 horas tocando, y eso es mejor que media hora tocando. Yo, al principio, cuando empecé con las clases grupales lo miraba un poco con reticencia y ahora estoy convencido de que es mejor. A su vez, los alumnos pueden tocar en grupo y eso es muy enriquecedor, por el hecho de que aprenden a tocar en conjunto, el tema de la afinación, escucharse, etc.

Saxofón3. Por otra parte, el que haya algún alumno de diferente nivel no creo que sea ningún problema; en los colegios, en la universidad, en todos lados sucede. Pero en la música, parece que todos los alumnos tienen que llegar a la excelencia, pero algunos sólo quieren divertirse y no quieren llegar a la excelencia y por mucho que nos empeñemos y les demos más tiempo de clase y más medios, nunca van a llegar a ser de 10. Entonces, una vez que asumes eso, se trata de que se diviertan y que aprendan.

La mejor vía de aprendizaje en las clases, para un 17% del profesorado, sería que se impartieran los dos tipos de clase, tanto individual como grupal.

Violonchelo1. Lo que debería suceder, y en muchas partes del mundo es así, sería dar una clase dual, partida por dos.

Clarinete2. A mí, las dos opciones a la vez me parece lo mejor.

Saxofón2. Si solamente tuviéramos clases grupales veríamos claramente carencias en el aprendizaje de los alumnos. Aparte que las clases grupales se dan en pocas EM, pero en las que se dan también es como un ahorro económico. Yo veo que claramente es una cuestión económica, no es que sea lo mejor del mundo pero se ahorran una pasta. Lo perfecto es tener la opción de dar clase individual y clase grupal, porque en la clase individual le puedes dedicar tiempo a cada alumno y corregirle específicamente a él. Sin embargo, en la clase colectiva, si estás mucho tiempo con un alumno corrigiéndole, los demás se aburren porque están esperando. Esto pasa muchas veces en música de cámara, cuando les haces tocar a cada uno; como tengas uno que no lo entiende, los otros están ahí nerviosos y te dicen que se aburren.

El 11% del profesorado afirma que la clase grupal es una buena opción, siempre y cuando el profesor sepa adaptarse al grupo.

Clarinete2. Las EM que trabajan sólo en grupo, los resultados tampoco son malos, entonces supongo que será adaptarte.

Trompeta2. Sí, eso es, será adaptarte. Para empezar, tiene que ser también un aprendizaje por parte del profesor, de adaptarte a esa manera de dar clase también.

En el debate sobre las ventajas e inconvenientes de la clases individuales y grupales, los profesores/as señalan que cada una tiene pros y contras, y que, por lo tanto, una buena solución es combinarlas. Aunque, en el caso del piano, la clase grupal puede ser muy complicada si se dispone sólo de un piano.

7.4.3. El uso de las nuevas tecnologías

Se ha preguntado al profesorado en qué medida utilizan las nuevas tecnologías en el aula, y de qué manera contribuyen a ampliar las modalidades de aprendizaje instrumental.

Tabla 7.12. Utilización de las nuevas tecnologías

Utilización de las nuevas tecnologías	%
Sí, utilizo las nuevas tecnologías	59%
Falta infraestructura en nuestra EM	25%
Muy pocas veces utilizo las nuevas tecnologías	8%
No utilizo las nuevas tecnologías	8%
Total	100%

Un 59% del profesorado de las EM afirma que utiliza las nuevas tecnologías en el aula.

Violonchelo1. Sí, utilizo las nuevas tecnologías en el aula. Dan muchos más recursos para trabajar en el aula.

Trompeta1. Yo, por ejemplo, YouTube lo uso para enseñarles el mundo, para que vean cómo toca éste esto, o cómo lo toca el otro, o mira este tipo de grupo. Es salirse de la clase y ver lo que pasa, es como abrir la ventana y ver la calle, algo así. Y luego, el hecho de tener un ordenador te permite tener un montón de música grabada, los acompañamientos, etc.

Trompeta1. Partituras incluso que no tienes las puedes encontrar en Internet.

Violonchelo1. YouTube los alumnos lo usan muchas veces también para crearse una imagen de lo que quieren tocar.

Trompa3. Continuamente, como ejemplo, cualquier canción que les pueda poner, les pongo la original para que la escuchen y se hagan una idea, cuando tocamos música de películas les pongo alguna escena de la película. También utilizo la informática musical, el madinabox, YouTube, Transcribe, Spotify, Sibelius, etc. Yo lo veo útil, de hecho trabajo en otras EMM donde no tengo ordenador y me lo llevo para utilizarlo.

Saxofón3. Yo también utilizo todas esas nuevas tecnologías. Se hace más cómodo el trabajo en el aula y más ameno para el alumno.

Piano3. En el aula utilizamos diferentes tecnologías en función de las necesidades de cada momento. Sobre todo es muy interesante que los/las alumnos conozcan y comparen diversas versiones de la misma obra para formarse una idea propia a la hora de interpretar. El profesor debe buscar el recurso adecuado en función de lo que quiera explicar o transmitir. Internet es muy amplio y nos puede ayudar de forma concreta para infinidad de aspectos. Pero en última instancia es el profesor quien debe mediar para transmitir el contenido. Las nuevas tecnologías son útiles pero no imprescindibles.

Un 25% del profesorado se queja de la falta de infraestructura o de formación del profesorado a la hora de usar las nuevas tecnologías en el aula.

Saxofón2. Nosotros no tenemos una infraestructura como en otras EM, que tienen un ordenador en cada clase.

Trompeta2. Nosotros tenemos ordenador si cada uno nos traemos el nuestro. Yo sí que lo suelo traer el ordenador porque viene muy bien para escuchar, para que vean, etc. Si tuviéramos cada uno un ordenador en nuestra aula sería más fácil, porque acceso a Internet en las clases sí que tenemos.

Saxofón2. Pero el tema de las nuevas tecnologías no está formalmente instalado como en otras escuelas, como en Barañáin, donde tiene cada profesor su ordenador, han hecho cursillos para trabajar cosas, como grabar bases, canciones, etc. A mí me parece muy interesante poder utilizar las nuevas tecnologías, como YouTube, en el aula. Sería un recurso estupendo para el tema auditivo, una ventaja increíble ponerles una obra y que la escuchen como suena.

Solamente un 8% del profesorado comenta que muy pocas veces utiliza las nuevas tecnologías en el aula.

Piano2. Yo me ciño a las partituras y alguna vez que llevo el ordenador podemos escuchar la pieza en el YouTube, pero muy pocas veces.

Otro 8% del profesorado afirma que no utiliza las nuevas tecnologías en sus clases.

Piano1. En clase no utilizo las nuevas tecnologías. Es que no hay mucho tiempo y, bueno, no es algo que yo utilice. Quizás el profesorado más joven las utiliza más.

Las nuevas tecnologías, en particular YouTube, se utilizan habitualmente en el aula. Hay EMM que no disponen de ordenador en cada aula y, en algunos casos, esta carencia es suplida por el ordenador personal del profesor. También se señala la falta de formación específica del profesorado.

A continuación, se ha preguntado a los profesores/as cuáles son los aspectos musicales que se trabajan con las nuevas tecnologías (melodía, rítmica, fraseo, afinación, etc.) y, concretamente, con qué medios.

Todos los entrevistados coinciden en que con las nuevas tecnologías se trabajan todos los aspectos musicales: la melodía, el ritmo, la afinación, el fraseo, etc.

Focus group 1 y 2. Con las nuevas tecnologías se pueden trabajar todos los aspectos musicales.

Saxofón3. Con las nuevas tecnologías se puede trabajar todo. Por ejemplo, el trabajo que estábamos acostumbrados a hacer en el mundo clásico de coger un pasaje más despacio y le vas dando más velocidad tú sólo y hasta que no lo tienes a velocidad no puedes tocarlo con alguien, con las nuevas tecnologías lo puedes hacer desde el principio porque le bajas la velocidad y, entonces, el trabajo es mucho más ameno para el alumno.

Trompa3. Yo pienso lo mismo, con las nuevas tecnologías se puede trabajar todo.

7.4.4. Aplicación de los modelos de aprendizaje de la música popular

7.4.4.1. Imitación y aprendizaje de oído

En cuanto a los modelos de aprendizaje de la música popular en el aula, se ha querido conocer en qué medida se utiliza la imitación y el aprendizaje de oído, y si consideran que sería interesante que los alumnos/as comenzaran a tocar mediante el aprendizaje de oído.

Tabla 7.13. Aprendizaje de oído

Aprendizaje de oído	%
No lo utilizamos	50%
Sí lo utilizo	40%
Sí lo utilizo, pero tiene sus limitaciones	10%
Total	100%

El 50% del profesorado afirma que no utiliza el aprendizaje de oído en sus clases instrumentales.

Piano1. El aprendizaje de oído es un error. El alumno tiene que aprender lenguaje musical, yo muchas veces tengo que leer y solfear la partitura con ellos.

Saxofón2 + Trompeta2, Piano2. En esta EM no se ha trabajado la enseñanza por imitación. Hacemos pequeñas cosas al principio pero luego ya siempre trabajamos con partituras.

Trompa3. Mi planteamiento sobre la música es que es un idioma; entonces, como todos los idiomas, hay que aprender a escribirlos y a leerlos. Y hay que aprender luego a disfrutar de lo que se lee y cómo lo interpretas, entonces considero que las partituras son necesarias. Inicialmente veo necesario el aprendizaje con partitura.

Un 40% del profesorado utiliza el aprendizaje de oído en sus clases, principalmente en el primer año.

Trompeta1. Yo creo que tiene que ser así, que los alumnos comenzaran a tocar de oído sin partituras. Con mis alumnos al principio todo lo que tocamos es de memoria, que se olviden de las partituras. Tú enseñas canciones de memoria y todo de memoria. Ellos te copian, todo en la vida lo aprendemos así, me parece a mí. Todo, desde pequeños lo aprendemos por imitación, entonces en la música por qué no iba a ser igual.

Violonchelo1. Yo también en mi primer año no veo una partitura, es imitación y creación.

Violonchelo1. Yo soy partidario del aprendizaje mediante el oído. El aprendizaje por oído es el aprendizaje natural.

Trompeta1. La ventaja es que mediante este tipo de aprendizaje se graba todo mucho mejor, los alumnos tienen la atención en lo que escuchan y no en la partitura. También considero que este tipo de aprendizaje es más complicado para el profesor, porque yo creo que es más trabajo.

Violonchelo1. En mi caso, los alumnos no tienen que preparar una canción de una clase a otra. Muchas veces las canciones se las inventan en el instante, el objetivo es que estén encima del instrumento, que estén atentos al sonido, al ritmo que ellos se quieran inventar. Las melodías que inventan, si saben tocar un arpeggio, pues con ese arpeggio.

Saxofón2. Sí, yo creo que el aprendizaje por imitación es bueno.

Saxofón3. Es como en un idioma: tú primero aprendes a hablar y no sabes ni escribir ni nada. Y luego, cuando más o menos lo vas controlando, entonces, poco a poco vas

aprendiendo el resto de facetas. Opino que sí que es importante aprender a leer una partitura, pero que también hay trabajos que se deben hacer sin partituras, de memoria y por imitación. Pienso en que no sólo te puedes centrar en una cosa, si no, es un error.

Un 10% del profesorado utiliza el aprendizaje de oído en sus clases, pero éste tiene sus limitaciones.

Clarinete2. Sí, yo creo que al principio es bueno, educar el oído. Pero es como si te enseñan a hablar pero no te enseñan a escribir, entonces pierdes gran parte del aprendizaje también.

En cuanto al aprendizaje de oído, hay dos tendencias claramente diferenciadas: algunas EMM y algunos profesores/as consideran idóneo el aprendizaje de oído y por imitación en los primeros años, mientras que en otros casos se descarta este tipo de aprendizaje y la enseñanza se basa en la partitura.

7.4.4.2. Aprendizaje de memoria

Se ha querido conocer en qué medida el profesorado de las EM utiliza la memoria en sus clases, y hasta qué punto considera interesante integrarla en sus clases y en las audiciones que realiza a su alumnado.

Tabla 7.14. Uso de la memoria en las clases

Uso de la memoria en las clases	%
La utilizo con los alumnos/as que se puede. Considero que es interesante	55%
La utilizo con todos los alumnos/as	18%
No la suelo utilizar en las clases, pero considero que es interesante	18%
No tiene un valor en sí misma	9%
Total	100%

Un 55% del profesorado utiliza la memoria con su alumnado porque considera que es un recurso interesante e importante.

Violonchelo1. Yo entre comillas les invito, pero nunca les obligo.

Trombón1. Les invitás a los alumnos que ves que realmente pueden hacerlo.

Saxofón2. Yo pienso que la memoria es importante. De hecho, yo en música de cámara intento que cuando vayan a tocar en público, toquen de memoria, sin partitura. Es interesante, aunque luego al final los alumnos estén inseguros y se pongan la partitura, pero a la hora de interpretar no tiene nada que ver tocar de memoria o estar leyendo.

Trompeta2. Trabajar la memoria musical a mí sí que me parece importante, lo que pasa es que a veces es difícil lograr que los alumnos toquen de memoria en las audiciones. Todos los alumnos no son iguales, entonces, algunos pueden conseguir tocar de memoria y otros no.

Piano2. Yo veo muy interesante el trabajo de la memoria musical, porque así saben cómo está estructurada la canción. No lo hago con todos los alumnos, pero a determinados alumnos les hago trabajar la memoria. En el piano tocar de memoria es complicado.

Saxofón2. Yo utilizo la memoria en las clases, y en las audiciones intento que toquen de memoria los que pueden.

Piano3. La memoria nos ayuda a interpretar mejor. Hay alumnos que aprenden las obras de manera innata, con otros hay que potenciarla más. En las audiciones siempre les doy a elegir si quieren tocar de memoria o no. En clase de conjunto coral aprendemos el repertorio casi exclusivamente de memoria, y es en clase de lenguaje musical donde se incide en ella a través de los dictados musicales.

El 18% del profesorado utiliza la memoria con todo su alumnado, porque las ventajas de tocar de memoria son muy beneficiosas en la interpretación de las obras.

Trompa3. Al final, cuando tocas de memoria todo suena más fluido, más natural, con más facilidad, incluso te diviertes más, porque estas más centrado en lo que estás haciendo que no en leer. Yo utilizo la memoria con los alumnos en la clase, cuando les pongo canciones; si veo que tienen una estructura asequible, entonces les digo “fijaros bien, que son tres frases”, entonces, que se lo aprendan y que vean las estructuras internas.

Saxofón3. Opino que la memoria es importante, y en el momento que ya te sabes algo de memoria te centras más en lo que suena, en la interpretación, y ya no estás tan pendiente de una partitura. La memoria hay que trabajarla desde el primer día. Mis alumnos siempre tocan de memoria en las audiciones, ellos ya saben que las canciones del concierto hay que aprendérselas de memoria. El secreto está en hacerlo desde que son pequeños, y de esta forma se van acostumbrando y no les supone esfuerzo.

Otro 18% del profesorado no suele usar la memoria en sus clases, aunque considera que es un recurso interesante.

Piano1. La memoria no la suelo utilizar en las clases. Sí que es interesante, pero no podemos utilizarla porque los alumnos dedican poco tiempo al estudio del instrumento.

Trompeta1. Yo no utilizo mucho la memoria en las clases, pero sí que me parece importante.

Tan sólo un 9% del profesorado de las EM considera que la memoria musical carece de un valor en sí misma.

Violonchelo1. No creo que la memoria tenga un valor en sí misma; de hecho, aun teniendo la partitura en la mayor parte de los casos no te da tiempo a leer todas las notas, o por lo menos a mí. Tocar de memoria es una experiencia distinta, les invitas a los alumnos a que lo prueben.

Una gran mayoría del profesorado considera que el aprendizaje de memoria es importante, porque el alumnado se centra más en lo que suena, consiguiendo, en consecuencia, mejores interpretaciones. La mayor parte del profesorado no exige tocar de memoria, este recurso sólo es utilizado con un alumnado específico. Sólo algún profesor obliga a tocar de memoria. Si se empieza desde pequeño todo es más fácil. Evidentemente, el aprendizaje de memoria exige un mayor esfuerzo al alumnado.

7.4.4.3. Empleo de la improvisación y sus beneficios

Se ha preguntado al profesorado si considera que la improvisación debe estar integrada dentro de la formación instrumental de su alumnado.

Tabla 7.15. Improvisación integrada dentro de la formación instrumental

Improvisación integrada dentro de la formación instrumental	%
Yo empiezo improvisando, me parece muy interesante	46%
Trabajamos poco la improvisación. No tenemos la preparación necesaria	36%
No me da tiempo a utilizar la improvisación en las clases, pero me parece muy interesante	9%
La improvisación es importante, pero apenas la utilizo porque no la asocio con mi instrumento	9%
Total	100%

El 46% del profesorado comienza improvisando, porque les parece un recurso muy interesante.

Violonchelo1. Sí, yo la improvisación la veo interesante y de hecho yo empiezo así. La idea es crear un poco de conciencia de cómo está hecha la música, su estructura. Improvisar, a los alumnos también les da seguridad, siempre que les acotes suficientemente el terreno que pueden pisar.

Trombón1. Sí, ahora hay mucha metodología que desde el principio empiezan improvisando, y los chavales desde el principio empiezan improvisando, con pequeñas frases.

Trombón1. También aquí entra mucho en juego la timidez, hay gente que es muy tímida y cuando les llega el solo se callan y no improvisan. Entonces, tienes que animarles un poco y decirles “venga, si tocas conmigo”.

Trompeta1. Sí, es cierto. Hay que insistir. Pero está claro que la improvisación en las clases sí que funciona y es importante.

Piano3. Sí. En mi generación tenemos una gran laguna en este aspecto, debemos en la medida de nuestras posibilidades introducir a nuestros alumnos en la improvisación, como una herramienta más para expresarnos musicalmente.

Saxofón3. Sí, la improvisación debe estar integrada en las clases. Yo la utilizo desde el primer día, al igual que cualquier niño es capaz de escribir un cuento o una historia mejor o peor, cualquier músico debería saber crear una melodía mejor o peor. Para trabajar la improvisación creo bases en madinabox, entonces yo les acoto y les digo a los alumnos que sólo pueden usar estas notas, y entonces con esas notas que yo les he dado, ellos tienen que inventarse un ritmo. Es un trabajo muy lento y los alumnos no van a acabar siendo grandes improvisadores, pero por lo menos tienen unos recursos y están acostumbrados a tocar. Al final es darles normas para que las sigan.

Un 36% del profesorado afirma que trabaja poco la improvisación en sus clases, porque carece de la preparación necesaria.

Saxofón2. En las clases trabajamos poco la improvisación.

Clarinete2. Sí que vemos algunas pautas de improvisación en los primeros cursos.

Trompeta2. Sí, un poco, pero en mi caso también porque no tengo la preparación necesaria.

Saxofón2. No hemos tenido ninguno esa preparación, no lo hemos trabajado.

Piano2. No tenemos la preparación necesaria para dar improvisación.

Un 9% del profesorado comenta que no le da tiempo a utilizar la improvisación en sus clases, pero que, a pesar de esto, le parece un recurso muy interesante.

Piano1. En las clases no me da tiempo a utilizar la improvisación. De todas formas, me parece muy interesante que el alumno juegue con el instrumento y sacar canciones de oído.

Otro 9% del profesorado afirma que la improvisación es importante, pero que apenas la utiliza porque no la asocia con su instrumento.

Trompa3. Yo también opino que es importante, pero apenas la utilizo. La utilizo en ciertas canciones pero no como un recurso sino como un juego. Pero yo la improvisación la asocio al mundo del *jazz* y, por desgracia, la trompa no está metida en ese mundo y creo que es muy difícil que lo esté.

En general, el profesorado es partidario de introducir la improvisación dentro de la formación instrumental, aunque con algunos instrumentos es más complicado. Muchos

profesores/as confiesan claramente su limitación para enseñar improvisación, debido a su formación clásica.

A continuación, se ha preguntado al profesorado cuáles serían los aspectos musicales en los que el alumnado mejoraría si la improvisación estuviera integrada en las clases.

Tabla 7.16. Aspectos musicales que mejorarían con la improvisación en las clases

Aspectos musicales mejorarían con la improvisación en las clases	%
La creatividad	50%
El ritmo y la creatividad	37%
Mejorar la manera de entender la música en su conjunto	13%
Total	100%

El 50% del profesorado afirma que si la improvisación estuviera integrada en las clases se mejoraría fundamentalmente la creatividad.

Saxofón2. Con la improvisación se puede mejorar fundamentalmente la creatividad.

Un 37% del profesorado nos habla de la mejora tanto del ritmo como de la creatividad.

Trompeta1. Sí, en la improvisación se mejora el ritmo pero, sobre todo, la creatividad. El hecho de no estar sujeto a una partitura te abre un poco la mente.

Violonchelo1. Sí, y por otra parte, improvisando sí que se ve perfectamente el alumno que tiene claro el pulso y el que no lo tiene.

Saxofón3. Con la improvisación se mejora el ritmo, se conciencian de la altura de los sonidos, es decir, escuchan mucho más, se van fijando en cómo suena cada nota, y también la creatividad mejora.

Un 13% del profesorado afirma que se conseguiría mejorar en el alumnado la manera de entender la música en su conjunto.

Piano3. Conseguiríamos mejorar la manera de entender la música en su conjunto, porque al crear música nos educamos como músicos de forma integral.

La improvisación permite mejorar la creatividad, el ritmo y la formación integral como músico.

7.4.5. La asistencia de los familiares

En cuanto al papel de los padres/madres en la educación musical de sus hijos/as, se ha querido conocer si el profesorado considera interesante la asistencia de los/las padres/madres a las clases de sus hijos/as, y si la misma podría tener una repercusión positiva, esto es, un progreso instrumental más rápido de sus hijos/as.

Tabla 7.17. Papel de los padres/madres: implicación familiar

Papel de los padres/madres: implicación familiar	%
Mejor no, sólo en contadas ocasiones	43%
Para que los padres valoren qué es estudiar música y tocar un instrumento	22%
Sí, presencia de los padres al principio	14%
Los padres asistan el primer curso y siempre que quieran	14%
Depende del chaval	7%
Total	100%

El 43% del profesorado opina que es mejor que los padres no asistan a las clases de sus hijos/as, o sólo en ocasiones puntuales.

Violonchelo1. A mí me gusta que los críos sean independientes, entonces no creo que el hecho de que esté el padre en la clase vaya a potenciar nada. Sí que hay niños que porque son más tímidos o por lo que sea les viene bien que esté su padre en las clases.

Trompeta1. Yo lo hago con algunos alumnos y, sobre todo, las primeras clases, no el primer año. Yo también veo que los alumnos tienen que ser independientes y aprender a hacer lo que tienen que hacer por sí mismos, sin que estén los padres.

Violonchelo1. Si los padres son músicos les van a poder ayudar en casa independientemente, y si no son músicos también les pueden ayudar, pero lo que quiero decir es que por el hecho de estar en clases tampoco van a tener el nivel de conocimientos para decirles “No, lo has hecho mal por esto y esto, si estuviese tu profesor aquí te diría”.

Saxofón2. La presencia de los padres es interesante si hay problemas con algún alumno en particular. Yo, por ejemplo, tuve a una niña que no entendía nada y le dije a su madre que viniera porque luego iba a casa y no sabía estudiar. No entendía lo que le decía. Y vino la madre unos días para ver cómo le explicaba yo y para que en casa estuviera encima. Pero generalmente, si es un alumno que entiende las cosas y que sabe cómo trabajarlas luego en casa, no es necesario que vengan los padres.

Clarinete2. Yo prefiero que no, pero es más que nada por el propio crío. Por tener a su padre allí. Los padres al colegio no van, no tiene por qué ser diferente.

El 22% del profesorado considera que la asistencia de los padres a las clases es positiva para que de esta forma valoren lo que implica estudiar música y, más concretamente, tocar un instrumento musical.

Trompeta2. Yo para lo que creo que puede servir es para que los padres se den cuenta de lo que es al final estudiar música y tocar un instrumento. Porque muchos padres les dejan aquí cómo si esto fuera una guardería musical. De esa forma, los padres se darían cuenta de que sus hijos tienen que estudiar, porque muchas veces los padres no se dan cuenta de lo que supone, del esfuerzo, etc.

Clarinete2. Sí, más que nada es por el padre, no por el hijo.

Piano2. Sí, que no es como ir a fútbol.

Trompeta2. No, ahí está. Porque muchos se piensan que salen de aquí, meten la trompeta en el armario y la cogen el miércoles siguiente para venir a clase. Me imagino que si los padres se dan cuenta de eso algo ayudará.

El 14% del profesorado afirma que es buena la presencia de los padres en las primeras clases de la enseñanza instrumental de sus hijos/as.

Piano1. Considero que es interesante la presencia de los padres cuando empiezan, en el primer trimestre. Para que los padres tomen conciencia de como tienen que estudiar sus hijos en casa.

Piano3. Es interesante en los cursos de iniciación que los padres asistan para que luego puedan ayudar a estudiar a sus hijos y se introduzca un hábito de estudio. Posteriormente, sólo veo necesaria la presencia de los padres en las clases en algunos casos. A veces, su presencia puede hacer que el niño sea menos autónomo y no aprenda a ser responsable en el estudio. Veo preocupantes los casos en los que el alumno no es capaz de avanzar si no es tutelado por sus padres.

Otro 14% del profesorado comenta que la asistencia de los padres a las clases es positiva durante el primer curso, y siempre que ellos quieran.

Trompa3. Para mí es perfecto que los padres vayan a las clases. Yo no lo había hecho hasta que empecé a trabajar en la EMM de Barañáin y, por lo menos el primer curso, intento que los padres acudan a las clases, y si puede ser todo el curso, mejor. Más que nada porque el niño cuando le das el instrumento está que no ve otra cosa salvo el instrumento y se olvida de dónde tiene que poner los dedos y, sin embargo, el padre sí que se fija más y en casa le puede ayudar. El niño normalmente cuando llega a casa sólo ve la trompa y se ha olvidado de todo lo que hemos trabajado en clase, y sin embargo el padre le puede ayudar a estudiar, “esta nota la tienes que hacer así, lo otro se hace de esta manera, etc.”. Y eso ayuda mucho. De esta forma está claro que los alumnos avanzan más.

Saxofón3. Yo también pienso lo mismo. De hecho, yo a los padres les obligo a venir el primer año, si algún día faltan no pasa nada. Mucha gente dice que si el padre está ahí entonces el alumno no se comporta igual, pero eso no es así, los alumnos son niños y se acostumbran a lo que hay, al final al niño el primer día se le puede hacer extraño pero después de un montón de días se comporta exactamente igual esté o no esté el padre. Y tengo padres que no han faltado ningún día a las clases durante 5 o 6 años.

Trompa3. Yo también, el primer año es casi como obligatorio que asistan los padres a las clases, y luego ya depende de lo que ellos quieran.

Saxofón3. Yo a los padres les obligo a que vengan el primer año, luego a partir de ahí, saben que tienen la puerta abierta y que pueden venir cuando quieran. De hecho, muchos padres siguen viniendo porque les gusta.

El 7% considera que la asistencia de los padres a las clases será positiva dependiendo del alumno.

Trombón1. Yo creo que depende del chaval.

En relación a la asistencia de los padres a las clases de sus hijos/as, hay dos tendencias diferenciadas: algunos no lo consideran necesario y, sin embargo, para otros es imprescindible en el primer año. En cualquier caso, es importante que los padres tomen conciencia de lo que significa estudiar música y tocar un instrumento. Evidentemente, en caso de problemas con los alumnos/as hay que contactar con los padres.

Capítulo 8. Discusión y triangulación de los resultados

8.1. Tablas de discusión y triangulación

El diseño metodológico de esta tesis ha sido emergente y con un enfoque predominantemente cualitativo. En cuanto al enfoque cualitativo se han llevado a cabo entrevistas semi-estructuradas dirigidas a los directores/as, docentes de las diferentes especialidades instrumentales, alumnado y responsables de las agrupaciones musicales de las EMM de Navarra.

A su vez, se ha realizado un estudio cuantitativo de los repertorios y estilos musicales que se trabajan en los programas educativos de las diferentes especialidades.

En cuanto al análisis de los repertorios, se ha elaborado una base de datos con la información relativa a las actuaciones de las diferentes EMM seleccionadas. Para ello se han recopilado 975 obras de los programas de actuaciones de los centros, siendo 725 de las obras correspondientes a agrupaciones musicales, y 250 obras correspondientes a actuaciones individuales.

A su vez, se han realizado fotos y grabaciones de actuaciones correspondientes a diferentes agrupaciones musicales de algunas de las EMM.

El bloque principal de esta tesis ha sido el estudio empírico, que lo constituyen las 265 entrevistas semi-estructuradas individuales realizadas a:

- 10 directores/as
- 65 docentes de diferentes especialidades instrumentales/vocales
- 33 responsables de agrupaciones musicales
- 157 alumnos/as

Esta actividad ha sido completada con tres *focus group*, realizados con la participación de diferentes profesores/as de diversas especialidades instrumentales de las EMM seleccionadas en la muestra. Incluso se han cuantificado los resultados de las entrevistas, tanto individuales como grupales, con el objeto de hacer más comprensibles y nítidos esos resultados. Además, esta cuantificación nos ha ayudado a la hora de llevar a cabo la triangulación de datos y teorías.

En las siguientes tablas se presenta el plan general de triangulaciones. En la columna de la izquierda se muestran las ideas principales extraídas del análisis de los resultados, y que constituyen los elementos de discusión de esos resultados. En la columna de la derecha se realiza la triangulación propiamente dicha, y se presentan las coincidencias, coincidencias parciales o divergencias con las fuentes de la propia tesis u otras fuentes.

Los temas principales que se abordan en esta triangulación son los siguientes:

- Repertorios
- Expectativas del alumnado de las EMM de Navarra
- Función socio-cultural de las EMM de Navarra
- Factores que influyen en la oferta de las EMM de Navarra
- Distribución de plazas por especialidades y zonas geográficas
- Modalidades de aprendizaje en las EMM de Navarra

1. Repertorios	
Aspectos contrastados	
1	<p>Según los directores/as, el cambio de conservatorios elementales de música a EMM hizo posible trabajar con todo tipo de repertorios y estilos musicales.</p> <p>En el análisis de los repertorios, tanto de las actuaciones individuales como de las grupales, la música popular tiene una presencia del 44%, seguida de la música clásica con un 34% y la música tradicional con un 22%.</p> <p>Con todo, las diferencias de estilos musicales presentes en los repertorios de las diferentes EMM son acusadas. Por ejemplo, el porcentaje de música vasca es muy alto en la Zona Norte (EMM 1, 2 y 3), siendo minoritario o nulo en el resto de zonas. Caben destacar, no obstante, los casos de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, en la Zona Centro, y la EMM de Peralta, en la Zona de la Ribera, donde la música vasca también tiene una presencia destacada en los repertorios interpretados.</p>

2	Según el profesorado, en los repertorios que se trabajan en el aula, la música clásica sigue teniendo una presencia importante con un 31%, seguida de la música tradicional con un 27% y la popular con un 18%. Además, se da un tratamiento variado a esos diferentes repertorios.	En el análisis de los repertorios de las actuaciones individuales destaca la música clásica con un 58%, seguida de la música popular con un 26% y la tradicional con un 17%.
3	Según el profesorado, los repertorios de las agrupaciones musicales responden a un "repertorio variado" en un 54%, seguidos de la música popular con un 15%, la tradicional con un 13%, y la clásica con un 8%. Además, un 8% de las respuestas nos hablan de "música conocida" y un 2% de todos los estilos menos clásica.	En el análisis de los repertorios de las actuaciones grupales hay una mayor presencia de la música popular, concretamente un 51%, seguida de la música clásica con un 25% y la música tradicional con un 24%.
4	Hay una relación entre el repertorio interpretado y el instrumento. El profesorado nos indica que los repertorios de acordeón, trikitixa y txistu son, mayoritariamente, de música tradicional, mientras que los repertorios de batería o guitarra eléctrica son de música popular. El piano está presente en todos los repertorios.	<p>En el análisis de los programas de actuaciones se observa que con algunos instrumentos se interpretan todos los estilos musicales (piano, saxofón, trompa y violín), mientras que otros se utilizan para un estilo específico (por ejemplo: batería en música popular; o viola, violonchelo y contrabajo en música clásica).</p> <p><i>Focus Group.</i> El estilo musical es independiente del instrumento, prácticamente se pueden tocar todos los estilos musicales con cualquier instrumento, aunque con algún caso puede haber más dificultades.</p>
5	Según el profesorado, el repertorio utilizado depende de la edad del alumnado. En los primeros cursos, hay una clara tendencia a interpretar música tradicional y popular para motivar al alumnado, en detrimento de la música clásica.	De Vries (2010): los niños/as prefieren la música popular contemporánea a otros estilos de música.
6	El profesorado afirma que los repertorios trabajados, en gran medida, tratan de responder a las expectativas y a los gustos del alumnado, demostrando una gran flexibilidad. Una gran parte del profesorado, concretamente el 80%, trabaja los repertorios amoldándose a las expectativas del alumnado, o amoldándose a su evolución. Mientras que un 13% trata de encontrar un equilibrio entre las	Cruz, Hernández, Valverde, Pérez & Torrente (2009) afirman que es fundamental la adecuada elección del repertorio.

	expectativas del estudiante y el curso.	
7	En relación a los repertorios que más motivan al alumnado, están la música popular con un 58%. Un 13% habla de todos los estilos, un 11% se refiere a la música clásica, y un 5% a la música tradicional. El resto habla de una combinación de dos estilos.	Según nos indica el profesorado, el repertorio que motiva más a los/as estudiantes es la música popular con un 61% de las respuestas, seguido de la "música conocida" con un 23%, que en su mayor parte será música popular. La música tradicional y la música clásica son mencionadas por un 6%, y con un 2% están la música que puedan tocar y cualquier estilo musical menos el clásico.
8	El profesorado afirma que al alumnado le gusta la música conocida o que les suena, da igual que sea clásica, popular o tradicional.	El alumnado afirma que sus gustos están condicionados por la música que conocen.
9	Según el 87,5% de las respuestas del profesorado, con los diferentes tipos de repertorio tratan de conseguir una formación integral. El otro 12,5% colocan el énfasis en la adaptación al alumno/a, y en su motivación.	Bonal, Hernández & Querol (2006): para garantizar la calidad de la enseñanza, el repertorio empleado debe incluir obras de diferentes épocas y compositores
10	Tendencias en los repertorios de las EMM analizadas: EMM "Julian Gayarre" de Noáin, "Luis Morondo" de Barañáin, "Antonio Martinez Caracciolo" de Cintruénigo y Peralta, han realizado una clara apuesta por la música popular. EMM "Valle del Baztán" de Elizondo y "Fernando Remacha" de Tudela, tiene una mayor presencia la música clásica. EMM "Aralar" de Lekumberri, la música tradicional es la más interpretada. EMM "Mariano Garcia" de Aóiz, hay una presencia muy equilibrada de los tres estilos musicales. EMM "Joaquín Maya" de Pamplona, la música clásica y la música popular están al mismo nivel.	Análisis de los programas de actuaciones de las EMM.
11	Los compositores más interpretados según los programas de actuaciones son: Música clásica: W.A. Mozart Música popular: The Beatles Música Tradicional: J. Mohr, Oskorri, B. Lertxundi.	Análisis de los programas de actuaciones de las EMM.

2. Expectativas del alumnado de las EMM de Navarra		
Aspectos contrastados		
1	<p>Según los directores/as, la mayor parte del alumnado comienza con el instrumento a los 7-8 años, y permanece en la EMM hasta los 16 años, aunque también hay un porcentaje reducido de plazas para adultos. A su vez, hay bastantes EMM donde entran niños/as desde los 3-4 años para cursar la asignatura de música y movimiento.</p>	<p>Vergel (2001): el perfil de alumnado que estudia en las escuelas de música es muy diverso, comprendiendo estudiantes de diversas edades, capacidades e intereses.</p> <p>Berbel (2014): las escuelas de música, como centros de educación no formal, tienen un importante papel cultural, social y educativo; y debido a las características propias de estos centros se atiende a diferentes perfiles de alumnado.</p> <p>Muñoz (2013) señala las razones por las cuales las personas adultas acceden a las enseñanzas musicales, incluyendo, entre otras, las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener nuevas experiencias y sensaciones personales a través de la música. • Conseguir una satisfacción personal y autoestima. • Ampliar las relaciones sociales. • Deseo de participar en una actividad musical. <p>Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de música y danza. Artículo 2 “Las escuelas de música y danza tendrán como finalidad general ofrecer una formación práctica en música, danza, o conjuntamente en ambas disciplinas, dirigida a personas de cualquier edad, sin perjuicio de su función de orientación a estudios profesionales de quienes demuestren una especial vocación y aptitud”.</p>
2	<p>Según indican los alumnos/as, la elección del instrumento, en cerca del 40% de los casos, ha sido por influencia familiar o de algún amigo/a. Un 18,6% de los alumnos/as dicen que se ha debido a la "ronda de instrumentos"; un 14,5% por verlo en TV,</p>	<p>El 30,9% del profesorado considera que los alumnos/as eligen el instrumento por varias razones, aunque incluyen la “ronda de instrumentos” como respuesta única en el 10,9% de los casos. El tratarse de un instrumento muy conocido o simplemente</p>

	Internet, conciertos, etc.; un 11% por el sonido; y un 10,3% porque les gustaba mucho.	elegido porque les gusta supone el 20% y 16,4% de las respuestas, respectivamente. También es destacable el 7,3% que atribuye la elección a una segunda opción.
3	El 90% del alumnado afirma que ha podido elegir el instrumento que quería. Pero en el caso de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona sólo ha sido el 54%.	En la entrevista al director EMM “Joaquín Maya” de Pamplona queda patente que la demanda de plazas supera por mucho la oferta: cada año hay unas 500 o 600 solicitudes, y la oferta no supera las 150 o 160 plazas. Esto condiciona, indudablemente, las posibilidades de elección del instrumento.
4	Entre los instrumentos elegidos por los alumnos o las alumnas, hay instrumentos claramente masculinos como la trompeta o la percusión, e instrumentos mayoritariamente femeninos, como la flauta travesera, el violín y la viola.	Un estudio realizado por O’Neil y Boulton (1996) analizó las preferencias de los niños/as a la hora de aprender a tocar instrumentos musicales. Las niñas mostraron una preferencia significativamente mayor hacia el piano, la flauta y el violín, mientras que los niños expresaron su preferencia por la guitarra, la batería y la trompeta.
5	Un 37,6% de los alumnos/as tienen intención de continuar con los estudios profesionales, un 49,7% dicen que estudian de forma aficionada, y un 12,7% tiene dudas sobre si continuará sus estudios musicales. La meta del 69,4% del alumnado es tocar en orquestas, charangas y agrupaciones musicales, en general. Sólo un 4.4% habla de metas profesionales para las cuales es imprescindible cursar estudios profesionales de música.	Los 64 profesores/as entrevistados/as coinciden en que la mayor parte de sus alumnos/as estudia de forma aficionada. Un 86,8% indica que el porcentaje de alumnado que continúa con los estudios profesionales es inferior al 5%. El porcentaje es superior en localidades donde hay conservatorio profesional de música.
6	El porcentaje de mujeres y niñas que actualmente estudian música en las EMM es del 54,5%, y este porcentaje baja significativamente en otros colectivos: 36,9% del profesorado de las EMM.	En el caso de la Orquesta Sinfónica del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona el porcentaje femenino es del 54,9%. Aunque este porcentaje es menor en el caso de otras bandas y orquestas: 34,1% en la banda del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona; y 33,9% y 35,8% en las Orquestas Sinfónicas de Navarra y de Euskadi, respectivamente. Según los entrevistados en los <i>focus group</i> , todavía, actualmente, se considera que hay instrumentos de chicos y de chicas, especialmente por la influencia de los padres/madres en la elección del

		instrumento. Algunos profesores/as también comentan lo extraño que era, cuando ellos estudiaban, ver a chicas tocando instrumentos de viento-metal.
--	--	---

3. Función socio-cultural de las EMM de Navarra		
Aspectos contrastados		
1	Se ha hablado con tres directores/as respecto a la función social que cumplen las EMM. Dos de ellos señalan como finalidad alimentar de músicos a los grupos de la zona, y en el otro caso se habla de poner la música al alcance de todos.	La LOGSE posibilitó la creación de escuelas de música pensadas para satisfacer las demandas de las poblaciones en las que se encontraban ubicadas, para adecuarse a entornos sociales determinados y para abrir las enseñanzas musicales a todas las capas sociales y culturales.
2	En relación a la valoración de los estudios de música por parte de los padres/madres: un 39% de los profesores/as entrevistados piensan que “sí los valoran”, contra un 49% que piensa que “no los valoran o no son conscientes del esfuerzo que requiere tocar un instrumento”, y frente a un 12% que opina que “hay de todo”.	De Alba (2015): para que el aprendizaje de un instrumento musical se produzca de manera satisfactoria es fundamental la complicidad de los padres/madres.
3	Un 73% de los alumnos/as entrevistados dice que su familia no les ayuda en el estudio del instrumento, y el 27% restante afirma que tienen ayuda familiar.	Sobre el control diario del estudio de sus hijos, un 46% de los profesores/as dice que hay de todo, un 33% piensa que sí hay un control diario, un 9% indica que el control se va relajando a medida que son mayores, y el 12% piensa que no hay ningún control.
4	Algunos directores/as opinan que los padres/madres se implican en la educación musical de sus hijos/as, mientras que otros consideran que, en general, no se implican lo suficiente.	El 81% de los profesores/as dice que los padres/madres sí participan en la educación de sus hijos/as, y un 19% indica que participan menos de lo que les gustaría. Todos los profesores/as entrevistados dicen que los padres/madres asisten a todos los conciertos en los que tocan sus hijos/as.
5	El 75% de los alumnos/as toca en alguna de las agrupaciones musicales de la EMM. El 25% no participa en ninguna de ellas, por diversas razones. Cabe destacar que 15 de estos estudiantes son pianistas, y es más	Los profesores/as coinciden con las ideas apuntadas respecto a la motivación del alumnado para formar parte de estos conjuntos musicales: se trata de un modo de relacionarse entre ellos/ellas; destacan el

	<p>difícil que los pianistas formen parte de las agrupaciones musicales de las EMM.</p> <p>A la mayor parte de los alumnos/as les gusta tocar en las agrupaciones musicales. No obstante, hay un 5% de alumnos/as a los que no les gusta participar en las mismas.</p>	<p>aspecto lúdico y, también, didáctico de la interpretación grupal, frente a la individual. A su vez, inciden en la motivación añadida que supone participar en los conciertos, o la realización de viajes.</p>
6	<p>Sólo un 12% de los alumnos/as afirma participar en agrupaciones musicales fuera de la EMM. Concretamente, tocan en la banda de su localidad o en diferentes agrupaciones de amigos o del colegio.</p>	<p>El profesorado afirma que un porcentaje reducido de su alumnado participa en agrupaciones musicales fuera de la EMM.</p>
7	<p>Según indican los directores/as de las agrupaciones musicales, éstas tienen una actividad concertista importante tanto dentro como fuera de las EMM. Habitualmente, una vez al trimestre realizan un concierto fuera del centro.</p>	<p>En la foto 5.4 del capítulo 5 podemos observar “La Kalejira” en las zonas próximas al Conservatorio Superior de Música de Navarra.</p> <p>En la foto 5.11 del capítulo 5 podemos observar en la escuela “Ibarberri” el espectáculo “Kasumitarrak”.</p>
8	<p>Anualmente se realizan intercambios entre las agrupaciones musicales, sobre todo, de las EMM de Navarra, y en menor medida con agrupaciones musicales de otras Comunidades.</p> <p>También se realizan encuentros en los que participan agrupaciones musicales de diferentes EMM de Navarra.</p>	<p>Podemos ver fotos de agrupaciones musicales de diferentes EMM en las fotos 5.5 (encuentro de txistus), foto 5.6 (encuentro de guitarras), foto 5.7 (encuentro de flautas), foto 5.8 (ensembles de saxofones) en el capítulo 5.</p>
9	<p>Muchos directores/as de las agrupaciones musicales realizan arreglos de las canciones que interpretan.</p>	<p>Según indican los directores/as de las agrupaciones, los problemas que ocasionan a las agrupaciones la falta de algunos instrumentos se solucionan con arreglos que realizan o pidiéndole a un profesor/a de instrumento que participe.</p>
10	<p>En relación a las audiciones individuales, un 78% de los profesores/as afirma que se realizan al menos dos audiciones por curso.</p>	<p>Análisis de los programas de actuaciones de las EMM.</p>

3. Función socio-cultural de las EMM de Navarra		
Aspectos no contrastados		
1	Un 56,1% del alumnado dice que asiste a algunos conciertos de música clásica o de música popular, con sus padres/madres o sus amigos/as, fuera de la EMM, y el 43,9% restante afirma que no asiste a conciertos.	

4. Factores que influyen en la oferta de las EMM		
Aspectos contrastados		
1	Según los directores/as la oferta instrumental va de 22 instrumentos en el caso de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona a nueve en la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo y “Aralar” de Lekumberri. Las especialidades instrumentales de acordeón, flauta travesera, piano y saxofón se ofertan en todas las EMM.	Tabla de Matrícula de las EMM de Navarra. Gobierno de Navarra.
2	Los directores/as comentan que la plantilla de su profesorado es estable, pero con un porcentaje significativo de interinidad y, en algunos casos, con una contratación desde septiembre hasta junio.	Tesis Goldaracena (2009): se constata que la situación del profesorado de las escuelas de música presenta un alto índice de inestabilidad. Un porcentaje importante del profesorado tiene contratos parciales que les obliga a trabajar en varias escuelas de música.
3	En relación a las instalaciones, el 60% de los directores/as afirma que están bien o razonablemente bien. Sin embargo, un 40% explica que tienen carencias importantes en los edificios, los instrumentos, la dotación informática, etc.	En la tabla 5.14 se presentan los recursos de los que disponen las EMM seleccionadas. A su vez, se observan en las fotos 5.16 y 5.22 y con mayor detalle en el Anexo V de la presente tesis.
4	Según los directores/as, en la mayoría de las EMM se trata de que la oferta de instrumentos sea equilibrada. Hay veces que la oferta está en función de las agrupaciones musicales, otras se acomodan más a la demanda, y en otras ocasiones las vacantes del profesor/a limitan la oferta.	Tesis Goldaracena: las escuelas de música tienen la capacidad de organizarse con libertad, para adecuarse a las demandas sociales y a la especificidad de su entorno.
5	Según los directores/as el piano es, con diferencia, el instrumento más demandado,	Tabla de la evolución de las especialidades

	seguido por la guitarra. Los instrumentos de música moderna (batería, guitarra eléctrica, etc.) también tienen mucha demanda.	instrumentales en las EMM de Navarra.
6	Los directores/as afirman que el acordeón y el trombón son los instrumentos menos demandados. Además, el txistu en las EMM de la Zona Centro y de la Ribera de Navarra.	Tabla de la evolución de las especialidades instrumentales en las EMM de Navarra.
7	<p>A la vista de las respuestas de los directores/as, se puede afirmar que el proceso de asignación de instrumento, presenta diferencias significativas entre las EMM.</p> <p>Según la información proporcionada por los directores/as, hay tres sistemas de asignación de instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La elección de tres instrumentos y la asignación con un cierto orden de preferencia, pasando a una lista de espera aquellos que no tienen plaza en el instrumento deseado. Nota: En algún caso la oferta se trata de ajustar a la demanda, y en otros casos es más rígida, al responder a otros condicionantes. • El sorteo • La asignación por orden de matrícula 	Contrastado con las páginas web de las EMM.
8	Los directores/as afirman que el 80% de las EMM realizan acciones de diferente tipo, para poder incrementar el alumnado de los instrumentos menos demandados (rondas de instrumentos, dejar gratis instrumentos, reducir el precio de matrícula, etc.).	Un 24% de los alumnos/as afirma que ha conocido el instrumento gracias a la ronda de instrumentos.

5. Distribución de plazas por especialidades y zonas geográficas

Aspectos contrastados

1	<p>Según los directores/as, la oferta del 40% de las EMM responde a las necesidades de las localidades donde están implantadas.</p> <p>La EMM “Fernando Remacha” de Tudela, y muy especialmente, la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, evidencian que no</p>	<p>Ver la Tabla 3.23 y el Gráfico 3.3 de la Tesis (Gráfico con el porcentaje de alumnos/as matriculados/población).</p> <p><i>Focus group.</i> El problema en algunas EMM es que no pueden atender a la demanda y, en consecuencia, es difícil</p>
---	---	--

	pueden atender a toda la demanda. En este último caso, para cubrir la demanda, se tendría que multiplicar la oferta casi por cuatro.	valorar el impacto de las agrupaciones en el incremento del alumnado.
2	El porcentaje de alumnado matriculado en Navarra sobre la población es 1,92%. Por zonas, en la Zona Norte las EMM están por encima de la media, también en la Zona Centro y de la Ribera, excepto en Pamplona (0,66%) y en Cintruénigo (1,25%).	Ver la Tabla 3.23 y el Gráfico 3.3 de la Tesis (Gráfico con porcentaje de alumnado matriculado/población).

6. Modalidades de aprendizaje en las EMM de Navarra

Aspectos contrastados

1	<p>Los directores/as nos comentan algunos rasgos sobre la metodología que aplica el profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La importancia de escuchar la obra antes de interpretarla. - La adecuación a la edad del alumno/a. - Dar al alumno/a lo que quiere. - Fomentar las agrupaciones musicales. - La introducción del juego en la enseñanza. 	Martínez (2009) propone ajustar la metodología de enseñanza al estilo de aprendizaje del alumnado.
2	<p>La metodología más empleada, según el profesorado, consiste en dividir el tiempo de clase en tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comienzo: calentamiento (escalas, notas largas, etc.) - Intermedio: estudios o canciones previstas. - Final: algo ameno. Por ejemplo: canciones con CD. 	En mi experiencia como docente, la secuenciación de las clases ha sido similar, dividiendo el tiempo de la misma en tres partes, con el objetivo de trabajar tanto aspectos técnicos como interpretativos.
3	Los profesores/as afirman que los repertorios se trabajan con partituras en el 100% de los casos, pero los métodos con CD están implantados en más del 40% de los casos, y las nuevas tecnologías empiezan a tener presencia.	Tesis Goldaracena (2009): los materiales de trabajo incluyen habitualmente material multimedia, que facilita la conexión entre los intereses del profesorado con los intereses del alumnado.
4	El 76% de los alumnos afirma que “les gusta tocar el instrumento y lo estudian porque quieren”.	En opinión del profesorado, a un 37% de los alumnos/as les cuesta estudiar, un 30% opina que hay de todo, y un 23% indica que estudian porque les gusta. Un 8% dice que cuando son pequeños estudian, pero que al entrar en la adolescencia les cuesta

		estudiar. Un 2% no puede estudiar en casa porque no tiene instrumento.
5	En el caso de los alumnos/as, un 48% dice que estudia entre 1h. y 1,5h. a la semana, y un 42% entre 2h. y 2,5h. a la semana.	En relación al tiempo que estiman los profesores/as que dedican los alumnos/as al estudio del instrumento, un 53% cree que estudian lo que les han recomendado, entre 1h. y 2,5h. a la semana, un 30% dice que hay de todo, un 13% dice que estudian muy poco, y un 4% afirma que depende de la edad.
6	Las opiniones de los profesores/as están divididas al 50% entre los que consideran que es suficiente para cumplir los objetivos del curso y los que opinan que no.	El 64,1% de los alumnos dice que su profesor considera suficiente el tiempo que estudian.
7	En relación a la asistencia de los padres a las clases de sus hijos/as, en los <i>focus group</i> hay dos tendencias diferenciadas, algunos no lo consideran necesario y, sin embargo, para otros, es imprescindible en el primer año. En cualquier caso, es importante que los padres tomen conciencia de lo que significa estudiar música y tocar un instrumento.	Tesis de Alba (2015): para que el aprendizaje de un instrumento musical se produzca de manera satisfactoria, son fundamentales tanto las estrategias pedagógicas como la complicidad de los padres.
8	En el debate sobre las ventajas e inconvenientes de la clase individual y de la grupal, los profesores señalan que cada una tiene ventajas y desventajas, y que, por tanto, una buena solución es combinarlas. Aunque, en el caso del piano, la clase grupal puede ser muy complicada si se dispone sólo de un piano.	Tesis de Robinson (2010): algunos aseguran que las clases en grupo pueden ser tan eficaces, o incluso más eficaces, que las clases individuales.
9	Según los <i>focus group</i> , las nuevas tecnologías, en particular YouTube, se utilizan habitualmente en el aula. Hay EMM que no disponen de ordenador en cada aula y, en algunos casos, esta carencia es suplida por el ordenador personal del profesor. También, en algún caso, hay una falta de formación específica en el profesorado.	Las TIC suelen utilizarse habitualmente como recurso pedagógico en la interpretación musical, tanto vocal como instrumental (Pérez Gil, 2007) y como recurso para el trabajo del ritmo (Morant, Pérez y Tejada, 2011). Según Huerta y Morant (2010), las TIC pueden resultar un recurso fundamental gracias a la gran diversidad de propuestas existentes hoy en día. Para el trabajo de la educación auditiva, las TIC han creado programas de adiestramiento, tutorización y ayuda.
10	En cuanto al aprendizaje de oído, en los <i>focus group</i> hay dos tendencias claramente diferenciadas, algunas EMM y algunos	Tesis de Casas (2013): los jazzistas suelen sacar la música de oído, unido a que, en la mayor parte de las ocasiones, suelen tener

	profesores, consideran idóneo el aprendizaje de oído y por imitación en los primeros años, mientras que en otros casos, se descarta este tipo de aprendizaje y la enseñanza se basa en la partitura.	una intención de transcribirla con el objetivo tanto de aprendérsela como de compararla con otras músicas. A su vez, los músicos flamencos tienen como fuente principal de aprendizaje el aprendizaje de oído.
11	Según los <i>focus group</i> , una gran mayoría del profesorado considera que el aprendizaje de memoria es importante porque el alumnado se centra más en lo que suena, consiguiendo, en consecuencia, mejores interpretaciones. La mayor parte del profesorado no exige tocar de memoria, este recurso sólo es utilizado con un alumnado específico. Sólo algún profesor obliga a tocar de memoria. Si se empieza desde que son pequeños todo es más fácil. Evidentemente, el aprendizaje de memoria exige un plus al alumnado.	Tesis de Casas (2013): en los ámbitos informales tiende a utilizarse más la memorización y la improvisación.
12	Un 33,8% de los profesores/as explica que trabajan la improvisación en el aula.	Según los <i>focus group</i> , en general el profesorado es partidario de introducir la improvisación dentro de la formación instrumental, aunque con algunos instrumentos es más complicado. Muchos profesores/as reconocen claramente su limitación para enseñar improvisación, debido a su formación clásica. La improvisación permite mejorar la creatividad, el ritmo, y mejora la formación integral como músico.

8.2. Grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación

8.2.1. Objetivo principal

El objetivo principal de esta tesis ha sido describir las características y el tratamiento que se da a las diferentes culturas musicales presentes en las EMM de Navarra.

Por una parte, se han analizado los resultados procedentes de las entrevistas dirigidas a 265 participantes, concretamente, a directores/as, a docentes de las diferentes especialidades, a responsables de las agrupaciones musicales y a los alumnos/as de las EMM; y, por otra parte, se han analizado los resultados de los *focus group* realizados con varios profesores/as de las EMM.

Estas entrevistas aportan la parte cualitativa, es decir, las opiniones, percepciones y significados que los distintos participantes tienen sobre:

- Los diferentes tipos de repertorio que se trabajan en el aula y su presencia.
- Cuál es la objetivo principal de trabajar los diferentes tipos de repertorio.
- Cuál es el tipo de repertorio que motiva más a los estudiantes.

A su vez, otro elemento clave para conocer la presencia de los distintos tipos de repertorio ha sido analizar los utilizados en las diferentes actuaciones del alumnado de las EMM seleccionadas. Más concretamente, se han recopilado los programas de las actuaciones realizadas desde el 2009 al 2014, tanto de las actuaciones individuales como de las agrupaciones de las EMM, obteniendo un total de 975 obras: 725 obras de agrupaciones y 250 obras individuales. Estos repertorios se han clasificado por estilos musicales.

Consideramos que el grado de cumplimiento del objetivo principal puede calificarse como Alto.

8.2.2. **Objetivo derivado o secundario nº 1**

El objetivo derivado o secundario nº 1 ha sido estudiar las expectativas del alumnado de las EMM. Para conocer cuáles son éstas, se han analizado los resultados provenientes de las entrevistas realizadas a directores/as, docentes de las diferentes especialidades y estudiantes de las EMM de Navarra seleccionadas; y por otra parte se han estudiado los resultados de los *focus group* realizados con varios profesores/as de las EMM.

En primer lugar, se ha analizado cuál es el perfil del alumnado y la franja de edad con la que los estudiantes acceden a las EMM. A continuación, se ha estudiado el motivo de la elección del instrumento musical: esta cuestión se ha formulado tanto a los docentes como a los estudiantes, y se ha querido conocer si los estudiantes pueden estudiar el instrumento musical que quieren o si, por el contrario, tienen que optar por otro.

Finalmente, se han analizado las intenciones por las cuales los estudiantes aprenden en las EMM de Navarra: si lo hacen de forma aficionada o con la finalidad de cursar estudios profesionales. Esta pregunta se ha realizado tanto a los docentes como a los estudiantes. A su vez, se ha querido conocer directamente de los estudiantes cuáles son sus metas como instrumentista.

Consideramos que el grado de cumplimiento del objetivo derivado o secundario nº 1 puede calificarse como Alto.

8.2.3. **Objetivo derivado o secundario nº 2**

El objetivo derivado o secundario nº 2 ha sido conocer cuál es la función socio-cultural y educativa de las EMM en la actualidad. Para ello, se ha contado con los resultados provenientes de las entrevistas dirigidas a directores/as, docentes de las diferentes especialidades de las EMM seleccionadas, y también los resultados de los *focus group* realizados con varios profesores/as de las EMM.

Se ha investigado acerca de cuál es la filosofía como institución y la función social que cumplen las EMM en las localidades correspondientes. A su vez, se ha querido saber si la oferta educativa de las EMM se corresponde con la demanda social y, más concretamente, con las expectativas de los padres/madres.

Se ha abordado el papel de las familias en la educación musical de sus hijos/as, preguntando tanto a los docentes como a los estudiantes sobre la implicación y participación de los padres/madres en la educación musical de sus hijos/as/as, y su valoración. También se ha querido conocer la opinión de los estudiantes sobre si sus padres/madres (familia en general) le ayudan a estudiar el instrumento, si le imponen un horario o no, y si asisten con ellos/as a conciertos fuera de la EMM.

En otro apartado se han examinado las audiciones que realizan los profesores/as, el lugar de realización (dentro o fuera de la EMM), la frecuencia y el tipo de repertorio que se interpreta en dichas audiciones.

Seguidamente, se ha abordado la presencia y proyección de las agrupaciones musicales, con el objetivo de conocer cuáles son las agrupaciones que hay en las EMM, el perfil de los estudiantes y su interés o motivación para participar en ellas. A su vez, se ha querido conocer si el alumnado participa en las agrupaciones musicales tanto de dentro como de fuera de las EMM.

A continuación, se ha tratado de conocer cómo se realizan los ensayos, el tiempo de ensayos semanales, la metodología de trabajo, si existe algún problema con los instrumentos menos demandados, y en el caso de que lo haya, cómo se soluciona.

Finalmente, se ha realizado un estudio sobre las audiciones que se realizan tanto dentro como fuera de las EMM, en qué festividades o celebraciones actúan, quién compone las canciones o hace los arreglos, si han grabado algún CD o si han realizado intercambios musicales con otras agrupaciones de otras EMM tanto de la Comunidad Foral de Navarra como de fuera de ella.

Consideramos que el grado de cumplimiento del objetivo derivado o secundario nº 2 puede calificarse como Alto.

8.2.4. **Objetivo derivado o secundario nº 3**

El objetivo derivado o secundario nº 3 ha sido conocer cuáles son los factores que influyen en la oferta educativo-musical de las EMM. Para ello, se ha contado con los resultados provenientes de las entrevistas dirigidas a directores/as, docentes de las diferentes especialidades de las EMM seleccionadas, y el *focus group* realizado con los profesores/as de las EMM.

Se han examinado los instrumentos que se imparten en las diferentes EMM seleccionadas, así como la plantilla de profesorado, las instalaciones y los recursos de los que disponen las EMM.

También se han abordado otras cuestiones como cuáles son los criterios para establecer la oferta de plazas por instrumento, cuáles son los instrumentos más o menos demandados, si existe algún problema por la falta de estudiantes en alguna especialidad instrumental y, en su caso, si se realizan acciones para incrementar el número de estudiantes en estos instrumentos.

Consideramos que el grado de cumplimiento del objetivo derivado o secundario nº 3 puede calificarse como Alto.

8.2.5. **Objetivo derivado o secundario nº 3.1**

El objetivo derivado o secundario nº 3.1 ha sido analizar la distribución de plazas por especialidades, según las zonas geográficas. Para conocer estos datos cuantitativos se ha utilizado el informe de situación de las EMM de la Comunidad Foral de Navarra (mayo 2009), y la evolución de la matrícula de las distintas especialidades instrumentales de las EMM de Navarra (Informe Anual realizado por el Gobierno de Navarra), teniendo en cuenta la población de la zona a la que da servicio la EMM.

Consideramos que el grado de cumplimiento del objetivo derivado o secundario nº 3.1 puede calificarse como Alto.

8.2.6. **Objetivo derivado o secundario nº 3.2**

El objetivo derivado o secundario nº 3.2 ha sido examinar los diferentes tipos de repertorio, y las modalidades de aprendizaje que se trabajan en las EMM. Para ello, se han analizado los resultados obtenidos de las entrevistas a directores/as, al profesorado y al alumnado de las EMM seleccionadas, y el *focus group* realizado con los profesores/as de las EMM.

Se han abordado aspectos de técnica instrumental, fundamentales en los primeros años de aprendizaje del instrumento, y teniendo en cuenta las diferentes especialidades instrumentales.

A su vez, se ha analizado la metodología de trabajo en el aula en las diferentes especialidades instrumentales y, concretamente, cómo se trabaja la técnica en el aula.

También se han tratado temas relevantes para conseguir una mejora en la ejecución instrumental como el tiempo que dedican al estudio del instrumento, si consideran que el tiempo dedicado es suficiente para el cumplimiento de los objetivos del curso, y si les gusta estudiar el instrumento o, por el contrario, lo hacen obligados por su profesor/ra o por sus padres/madres.

Consideramos que el grado de cumplimiento del objetivo derivado o secundario nº 3.2 puede calificarse como Alto.

8.3. **Verificación de las hipótesis de trabajo**

Hipótesis principal:

- La presencia de diversas culturas musicales en las EMM de Navarra permite la formación de un mayor número y heterogeneidad en el alumnado.

El paso de conservatorios elementales a EMM (experimentado a raíz de la LOGSE) ha supuesto un cambio muy importante en el estudio de los diferentes repertorios, abriendo las posibilidades y permitiendo así trabajar todos los estilos musicales. A su vez, esto ha sido un motivo de acercamiento a las EMM -y a la enseñanza musical- de un mayor número de estudiantes.

En la actualidad, los repertorios de las EMM, en gran medida, tratan de responder a los gustos del alumnado, y para ello disponen de una gran flexibilidad. Una gran mayoría de los profesorado de EMM, concretamente el 83%, trabaja los repertorios amoldándose a las

expectativas del alumnado, o amoldándose a su evolución. De hecho, el profesorado afirma que estudiar diferentes tipos de repertorio es un medio para ampliar la cultura musical y la formación como músicos y, por otra parte, permite adaptarse mejor al alumno/a, y supone un elemento de motivación.

Anteriormente, el perfil del alumnado de los conservatorios elementales estaba integrado por estudiantes que habían superado unas pruebas para demostrar sus aptitudes y sus cualidades para la música. Actualmente, no hay ningún tipo de requerimiento para acceder a las EEMM (cualificación, actitudes y edad), y éstas están abiertas a toda la sociedad.

Constatamos, por tanto, que la hipótesis principal se cumple rotundamente.

Hipótesis derivada o secundaria nº 1:

- Las EMM favorecen la formación de estudiantes que se orientan más hacia las actividades musicales de carácter popular que hacia los estudios profesionales.

Según el análisis de las entrevistas al profesorado, más del 90% de los alumnos/as estudia sólo de forma aficionada.

Según nos dicen los directores/as, el objetivo de las EMM es:

- Responder a la demanda: lo que la gente quiere es aprender música y aprender a tocar un instrumento sin mayores pretensiones.
- Responder a la función social de las EMM, alimentando de músicos a los grupos de la zona, y poniendo la música al alcance de todos.

Constatamos, por tanto, que la hipótesis derivada o secundaria nº 1 se cumple rotundamente.

Hipótesis derivada o secundaria nº 2:

- Las EMM están implicadas e integradas en las programaciones culturales, actos festivos e institucionales de los municipios, a través de la participación en las agrupaciones musicales populares (bandas, charangas, grupos pop, etc.).

Según los profesores/as, en general, las agrupaciones musicales de las EMM tienen una actividad concertística importante, tanto dentro como fuera de las mismas.

La hipótesis derivada o secundaria nº 2 tiene un grado de cumplimiento alto.

Hipótesis derivada o secundaria nº 3:

- La oferta educativo-musical (diferentes plazas por especialidades instrumentales y/o vocales, repertorios, modos de aprendizaje) de las EMM responde, sobre todo, a las necesidades de las agrupaciones musicales locales.

Según las respuestas de los directores/as, la oferta de diferentes plazas por especialidades instrumentales y/o vocales no siempre responde a las necesidades de las agrupaciones musicales locales. En localidades pequeñas el objetivo principal de las EMM es responder a las necesidades de las agrupaciones locales, pero no ocurre lo mismo en las grandes localidades como Pamplona o Tudela.

En la oferta de instrumentos, la mayoría de las EMM tratan que ésta sea equilibrada. Mientras en algunas EMM, la oferta está en función de las agrupaciones musicales que tienen dentro de la EMM, en otras se acomodan más a la demanda, incluso se indica que nunca han puesto límite de plazas por instrumento. En cualquier caso, también las vacantes del profesorado limitan la oferta.

La hipótesis derivada o secundaria nº 3 tiene un grado de cumplimiento medio.

Capítulo 9. Conclusiones y propuestas de mejora

9.1. Conclusiones finales

9.1.1. Repertorios

- El paso de conservatorios elementales a EMM posibilitó un cambio muy importante en los repertorios, permitiendo trabajar con todos los géneros y estilos musicales. Actualmente, en las EMM de Navarra la música popular tiene una presencia del 44%, seguida de la música clásica con un 34%, y la música tradicional con un 22%. Ahora bien, se constata que hay una gran diferencia entre los estilos musicales presentes en las diferentes EMM, y esto es debido a su autonomía.
- Concretamente, los resultados del análisis de los repertorios en las EMM estudiadas, son los siguientes:
 - EMM “Julian Gayarre” de Noáin, “Luis Morondo” de Barañáin, “Antonio Martinez Caracciolo” de Cintruénigo y Peralta han realizado una clara apuesta por la música popular.
 - EMM “Valle del Baztán” de Elizondo y “Fernando Remacha” de Tudela: la música clásica tiene una mayor presencia.
 - EMM “Aralar” de Lekumberri: la música tradicional es la más interpretada.
 - EMM “Mariano Garcia” de Aóiz: los tres estilos musicales tienen una presencia muy equilibrada.
 - EMM “Joaquín Maya” de Pamplona: están al mismo nivel la música clásica y la música popular.
- En los repertorios que se trabajan en el aula y en las actuaciones individuales, la música clásica sigue teniendo una mayor presencia, pero en el caso de las agrupaciones es la música popular la más interpretada.
- La presencia de la música tradicional vasca es alta en las EMM de la Zona Norte, aunque en alguna de las EMM de la Zona Centro y de la Ribera también tiene una presencia significativa.

- Hay una clara relación entre el estilo musical y la especialidad instrumental, por ejemplo: los repertorios de acordeón, trikitixa y txistu son mayoritariamente de música tradicional.
- Los repertorios de las EMM tratan de responder a las expectativas y gustos del alumnado que, mayoritariamente, se inclinan por la música popular y la "música conocida". A su vez, el profesorado trata de conseguir una formación integral de su alumnado a través del trabajo con diversos estilos musicales.
- En los primeros cursos hay una mayor presencia de la música popular y tradicional, en detrimento de la música clásica.
- Los compositores más interpretados son:
 - Música Clásica: W.A. Mozart
 - Música Popular: The Beatles
 - Música Tradicional: J. Mohr, Oskorri, B. Lertxundi.

9.1.2. Expectativas del alumnado

- El perfil mayoritario del alumnado de las EMM tiene entre 7 y 16 años, aunque también hay una parte del mismo que es adulto. También hay alumnado que cursa estudios desde los 3 años, y que asisten a “Música y movimiento”.
- Más del 90% de los estudiantes eligen el instrumento por uno de estos motivos:
 - 40%: le han visto a un familiar o amigo.
 - 18,6%: por la ronda de instrumentos.
 - 14,5%: por haberlo visto en TV, internet, etc.
 - 11,0%: por el sonido.
 - 10,3%: porque les gusta mucho.
- El 90% del alumnado ha podido elegir el instrumento que quería. Pero en el caso de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona sólo lo ha podido hacer el 54%.
- Actualmente, siguen existiendo los llamados instrumentos de chicos y de chicas. En el análisis de los instrumentos elegidos por alumnos y alumnas, es evidente que hay instrumentos claramente masculinizados como la trompeta o la percusión, e instrumentos mayoritariamente feminizados, como la flauta travesera, el violín y la viola.
- La presencia de niñas en las EMM estudiadas es del 54,5%. En otros ámbitos relacionados con la interpretación musical, este porcentaje se mantiene en el

caso de la Orquesta Sinfónica del Conservatorio Profesional “Pablo Sarasate” de Pamplona, pero la presencia femenina baja a valores del orden del 35% en otras agrupaciones como el Conservatorio Profesional o las Orquestas Sinfónicas de Navarra y Euskadi.

- Más del 90% del alumnado estudia en las EMM con el objetivo de tocar el instrumento de forma aficionada.
- Una mayoría del alumnado que continúa con los estudios profesionales, ha estudiado en las EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, “Fernando Remacha” de Tudela u otras localidades próximas. Esto es debido a que disponen de conservatorio profesional de música.

9.1.3. Función socio-cultural

- Las EMM cumplen con una función social y cultural, puesto que nutren de músicos a los grupos de la zona, y ponen la música al alcance de todos.
- El 40% de las EMM, según sus directores, responde a la demanda formativa de la población. Otro 40% responde en gran medida, aunque son evidentes sus carencias; y el 20% restante no puede cumplir, por falta de plazas en los centros. Este es el caso de las EMM “Fernando Remacha” de Tudela y “Joaquín Maya” de Pamplona.
- El 44% del alumnado dice que no asiste a ningún concierto fuera de la EMM.
- Hay un desconocimiento en la sociedad de muchos de los instrumentos musicales que ofertan las EMM.
- Los estudios de música sólo son valorados, según los profesores/as entrevistados, por un 39% de los padres/madres. Para muchos sólo se trata de una actividad extraescolar más.
- Se puede estimar que el 80% de los padres/madres se implica en la educación musical de sus hijos/as.
- El 27% del alumnado indica que sus padres/madres, o algún familiar, les ayudan en su estudio de música, y en un 22% de los casos les imponen un horario.
- Las EMM realizan una serie de audiciones a lo largo del año, como elemento fundamental de su plan de enseñanza.
- En general, las agrupaciones de las EMM tienen una actividad concertística importante tanto dentro como fuera de las mismas. Un papel fundamental es el

de los directores/as de las agrupaciones que, en muchos casos, realizan los arreglos musicales. Además, algunas agrupaciones cuentan con alumnado de varias EMM.

- El 75% del alumnado toca en agrupaciones musicales dentro de las EMM. Los pianistas tienen pocas posibilidades de tocar en agrupaciones en la mayoría de las EMM. Sólo el 12% de los alumnos/as tocan en agrupaciones fuera de la EMM.
- Muchas de las EMM de Navarra realizan intercambios con otras EMM de la Comunidad y, en alguna ocasión, con otras comunidades. También se han realizado encuentros con la participación de varias EMM. Estos intercambios y encuentros entre EMM son interesantes porque permiten al alumnado relacionarse con otros estudiantes de otras EMM. La mayor dificultad de estos intercambios suele ser su organización.
- En algunos casos, el alumnado de las EMM participa en conciertos con bandas profesionales de música.

9.1.4. Factores que influyen en la oferta

- La oferta instrumental va desde 22 instrumentos en el caso de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, a nueve en las EMM “Valle de Baztán” de Elizondo y “Aralar” de Lekumberri. Las especialidades instrumentales de acordeón, flauta travesera, piano y saxofón se ofertan en todas las EMM.
- En lo referente a la oferta de instrumentos, la mayoría de las EMM intenta que ésta sea equilibrada (en una EMM, la oferta está en función de las agrupaciones que tienen), aunque algunas EMM se acomodan más a la demanda, y no ponen límite de plazas por instrumento. En otras EMM la oferta está limitada por las vacantes del profesorado.
- El piano es, con diferencia, el instrumento más demandado, seguido de la guitarra. Los instrumentos de música moderna (batería, guitarra eléctrica, etc.) se ofertan en pocas EMM, a pesar de que tienen mucha demanda.
- El acordeón y el trombón tienen poca demanda. Lo mismo ocurre con el txistu, fuera de las EMM del Norte de Navarra. Además, las denominadas “especialidades instrumentales minoritarias” como el contrabajo, fagot, arpa, etc., requieren acciones de apoyo que, normalmente, no pueden ofrecer las EMM.

- Algunas EMM tienen problemas como la falta de alumnado en las especialidades instrumentales menos demandadas.
- El 80% de las EMM realizan acciones de diferente tipo para incrementar el alumnado en los instrumentos menos demandados. Acciones como:
 - Realizar una ronda de instrumentos.
 - Dejar gratis los instrumentos.
 - Reducir el precio de matrícula.
- El 24% de los alumnos/as han conocido su instrumento musical gracias a la ronda de instrumentos.
- El número de docentes va desde los 45 profesores/as que tiene la EMM Joaquín Maya de Pamplona, a los 11 de la EMM de Baztán (Elizondo).
- La plantilla es estable, pero tiene un porcentaje significativo de interinidad y, en algunos casos, la contratación es temporal, de septiembre a junio.
- El 60% de las EMM estudiadas tiene buenas instalaciones y recursos, pero el 40% restante tiene deficiencias de diferente grado.
- Hay tres sistemas de asignación de instrumento:
 - La elección de tres instrumentos y la asignación con un cierto orden de preferencia, pasando a una lista de espera en el caso de aquellos que no tienen plaza en el instrumento deseado. En algún caso, se trata de ajustar la oferta a la demanda y, en otros casos, es más rígida al responder a otros condicionantes.
 - El sorteo.
 - La asignación por orden de matrícula.

9.1.5. Distribución de plazas por especialidades y zonas geográficas

- La EMM “Fernando Remacha” de Tudela y, muy especialmente, la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona, no pueden atender a toda la demanda. En este último caso, para cubrir la demanda en la EMM se tendría que multiplicar la oferta casi por cuatro.
- El porcentaje de alumnado matriculado en Navarra sobre la población es del 1,92%. Por zonas, en la Zona Norte las EMM están por encima de la media, al igual que en la Zona Centro, excepto Pamplona (0,66%); y en la Ribera también están por encima de la media, menos en Cintruénigo (1,25%).

9.1.6. Modalidades de aprendizaje

- Los directores/as apuntan algunos rasgos interesantes sobre la metodología que aplica el profesorado en las EMM:
 - La importancia de escuchar la obra antes de interpretarla.
 - La adecuación a la edad del alumno.
 - Dar al alumno lo que quiere.
 - Fomentar las agrupaciones musicales.
 - La introducción del juego en la enseñanza.
- La metodología más empleada, según el profesorado, consiste en dividir el tiempo de clase en tres partes:
 - Comienzo: calentamiento (escalas, notas largas, etc.).
 - Intermedio: estudios o canciones previstas.
 - Final: terminar con algo ameno, por ejemplo: canciones con CD.
- Los profesores/as afirman que los repertorios se trabajan con partituras en el 100% de los casos, pero los métodos con CD están implantados en más del 40% de los casos, y las nuevas tecnologías empiezan a tener mayor presencia.
- Trabajo de la técnica instrumental en el aula:
 - La posición o postura en todos los instrumentos: observación continua.
 - La respiración en los instrumentos de viento: respiración sin nada, con boquilla, con el instrumento completo.
 - Las notas largas en los instrumentos de viento.
 - El uso del espejo.
 - La imitación (poniéndose el profesor como sujeto a imitar).
- El profesorado recomienda dedicar al estudio del instrumento de 1h. a 2,5h. a la semana, pero repartiendo este tiempo entre los días de la semana. Y una mayoría de los alumnos dice que estudian el tiempo recomendado. No obstante, el 50% del profesorado considera que el tiempo dedicado al estudio por los alumnos/as no es suficiente para alcanzar los objetivos del curso.
- A una cuarta parte del alumnado, y a una cifra algo mayor, según los profesores, le cuesta estudiar, y no dedican el tiempo de estudio recomendado por los profesores.
- En relación a la asistencia de los padres/madres a las clases de sus hijos/as, hay dos tendencias diferenciadas: algunos lo consideran necesario, especialmente el

primer año, y otros no. En cualquier caso, es importante que los padres tomen conciencia de lo que significa estudiar música y tocar un instrumento.

- En el debate sobre las ventajas e inconvenientes de la clase individual y de la grupal, los profesores/as señalan que cada una tiene ventajas y desventajas, y que, por tanto, una buena solución es combinarlas. Aunque, en el caso del piano, la clase grupal está limitada, o es imposible, por la disponibilidad de pianos.
- Las nuevas tecnologías, en particular YouTube, se utilizan habitualmente en el aula. Hay EMM que no disponen de ordenador en cada aula y, en algunos casos, esta carencia es suplida por el ordenador personal del profesor. También, en algún caso, hay una falta de formación específica en el profesorado.
- En cuanto al aprendizaje de oído, hay dos tendencias claramente diferenciadas, algunas EMM y algunos profesores, consideran idóneo el aprendizaje de oído y por imitación en los primeros años, mientras que, en otros casos, se descarta este tipo de aprendizaje y la enseñanza se basa en la partitura.
- Una gran mayoría del profesorado considera que el aprendizaje de memoria es importante porque el alumnado se centra más en lo que suena, consiguiendo, en consecuencia, mejores interpretaciones. La mayor parte del profesorado no exige tocar de memoria, este recurso sólo es utilizado con un alumnado específico. Sólo algún profesor obliga a tocar de memoria. Si se empieza desde que son pequeños todo es más fácil. Evidentemente, el aprendizaje de memoria exige un plus al alumnado.
- En general, el profesorado es partidario de introducir la improvisación dentro de la formación instrumental, porque la improvisación permite mejorar la creatividad y el ritmo, y mejora la formación integral como músico. Con algunos instrumentos es más complicado trabajar la improvisación, pero además muchos profesores confiesan claramente su limitación a la hora de enseñar improvisación, debido a su formación clásica.

9.2. Sugerencias y propuestas de mejora

Las aportaciones que se hacen en este punto tienen dos fuentes:

- Por una parte, al preparar la información recogida en el marco teórico (artículos científicos e investigaciones en relación al tema), se han tratado de recopilar las

mejores prácticas y las nuevas tendencias en la enseñanza de la música en las escuelas de música.

- Por otra parte, se han recogido, analizado y sintetizado las deficiencias detectadas en las entrevistas.

En relación al primer punto, es evidente que estamos en un momento de cambio acelerado, en el que se están produciendo muchas transformaciones en la enseñanza de la música: el paso de la enseñanza tradicional a la enseñanza 'moderna' abalada por sus resultados (ver punto 3.5 de esta tesis). Estas transformaciones las podemos sintetizar en los cinco puntos siguientes:

- Los repertorios se amplían incluyendo en adición a la música clásica, la música tradicional y la música popular en toda su extensión.
- El aprendizaje por imitación y el aprendizaje de oído tienen un espacio importante en muchas escuelas de música, porque pretender que todo el repertorio que se practica en los inicios del estudio de un instrumento se haga a partir de una partitura puede no ser lo más adecuado.
- La creatividad y la improvisación empiezan a ser seriamente consideradas.
- La enseñanza del lenguaje musical se integra con el aprendizaje del instrumento, logrando un aprendizaje más global, práctico y motivador.
- Las dinámicas grupales van ocupando más espacio en el aprendizaje instrumental, en detrimento de las individuales, consideradas durante mucho tiempo las únicas posibles.

En este punto, es importante recordar lo dicho en el punto 3.5, donde se han recogido las experiencias de otras escuelas de música:

- Noruega Trondheim "Centro de las Artes": las clases de la mayoría de las especialidades instrumentales están descentralizadas en 35 escuelas de educación primaria y secundaria.
- EMM Joaquín Maya de Pamplona y EMM Luis Morondo de Barañáin: hay una tendencia a que la oferta se organice en plantillas instrumentales.
- EMM Luis Morondo de Barañáin: las clases de instrumento son grupales.
- EMM Joaquín Maya de Pamplona: favorece la continuidad del alumnado con agrupaciones de ex alumnos/as.

Es de reseñar también el proceso que se está produciendo en varios países europeos, al integrar actividades artísticas que se encuentran en el mismo centro: música, danza, teatro e incluso pintura, escultura, etc., y dan lugar a lo que se denomina: “*Centro de las Artes*”.

Por otro lado, la impartición de las clases en escuelas de primaria y secundaria, especialmente en los cursos iniciales de aprendizaje instrumental, permite que las ciudades medias y grandes tengan una buena dotación artística en sus diferentes barrios.

Concretamente, teniendo en cuenta los diferentes actores involucrados en las enseñanzas musicales, pensamos que deben considerarse los puntos siguientes:

Las administraciones (Gobierno de Navarra y Ayuntamientos):

- Mejorar la oferta de plazas en ciudades como Pamplona. Si se pone en práctica la idea de descentralización apuntada, será posible conseguir una mejora, con una inversión mínima.
- Mejorar la dotación de algunas EMM. En algún caso, carecen de instrumentos musicales y de medios tecnológicos imprescindibles.
- Facilitar la formación continua de los profesores/as de las EMM, teniendo presente que muchos proceden de los antiguos conservatorios elementales, y han tenido una formación clásica con escasa preparación pedagógica.
- Potenciar mediante congresos, premios u otros sistemas, el que sean conocidas las experiencias exitosas y el intercambio de información, haciendo posible una evaluación comparada dentro de las EMM de Navarra.
- Facilitar la asistencia de representantes de las EMM de Navarra a congresos y reuniones nacionales e internacionales.
- Dar una solución al problema de los instrumentos minoritarios. Durante un tiempo, el Conservatorio Profesional de Pamplona fue Conservatorio Elemental para dar esta cobertura, pero no se ha planteado ninguna solución al problema.
- Desarrollar alguna legislación que permita, sin desvirtuar el objetivo fundamental de las escuelas de música, mejorar la formación de los alumnos/as que tienen el interés y las capacidades para continuar estudios profesionales.
- Tomar iniciativas, en colaboración con la Orquesta Sinfónica de Navarra, los Conservatorios y las EMM, para mejorar la formación musical de la sociedad, por ejemplo: conciertos populares dirigidos a escuelas con la participación de padres/madres, etc.

- Realizar acciones en colaboración con los Conservatorios Profesionales Navarros y de otras Comunidades Autónomas, que hagan posible a los estudiantes que no residan en las zonas de influencia de Pamplona o Tudela, el acceso a estudios profesionales, por ejemplo: becas, horarios especiales en los Conservatorios, etc.
- Estudiar, para su posible aplicación a medio plazo, los modelos de “Centro de las Artes”, que están marcando tendencia en muchos países europeos y algunas autonomías españolas.

Las EMM y el profesorado:

- Estudiar y poner en práctica las nuevas tendencias en la formación musical y los modelos de éxito en otras EMM, en un tiempo en el que hay que aplicar los mejores modelos, las nuevas tecnologías y cuidar la motivación del alumnado.
- Mejorar la estabilidad del profesorado, evitando los modelos de contratos no anuales o salario sólo durante los meses lectivos.
- Mejorar la formación de los profesores/as, para que afronten nuevos retos.
- Facilitar la participación de los padres/madres en el proceso formativo de sus hijos/as. Diferentes estudios han demostrado la importancia de la participación de las familias en el éxito en la formación musical.
- Potenciar la formación de agrupaciones, en colaboración con las administraciones, que completen las existentes tradicionalmente, teniendo presente la importancia que tiene en la formación de los alumnos/as hacer posible la práctica musical en el tiempo, junto con la consiguiente repercusión social.
- Implicar a las familias para que vayan a escuchar conciertos con sus hijos/as.

Los padres/madres:

- Implicarse en la formación musical de sus hijos/as y apoyarles.
- Ser conscientes de la importancia que tiene la formación musical en el desarrollo integral como personas. La música no se puede considerar una actividad para tener a los niños/as entretenidos/as solamente.
- Asistir regularmente, no sólo a las actuaciones de sus hijos/as, sino también a otros conciertos con ellos/as. Si los padres/madres valoran la música es muy posible que sus hijos/as también la valoren.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas generales

- Abeles, H. (2009). Are Instrument Gender Associations Changing? *Journal of Research in Music Education*, 57, 127-139.
- Adorno, T. (2002). Sobre la música popular. *Guaraguao*, 6 (15).
- Albaina, M., Terceño, A. & Sarralde, A. (2000). Metodología para conseguir la diversificación instrumental en alumnos-as de entre 5 y 7 años de edad. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 18/05/2011 de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/albainaetal00.pdf>
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave: el aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Anderson, W. & Campbell, P.S. (2010). Teaching music from a multicultural perspective. En W. Anderson & P.S. Campbell (eds.), *Multicultural perspectives in music education*, Vol. 3 (3ª ed.) (pp. 1-6). Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Education.
- Baker, F. (1933). Popular music. *Music and Letters* 14 (3), 252-257.
- Baker, D. (2006). Life histories of music service teachers: The past in inductees' present. *British Journal of Music Education*, 23 (1), 39-50.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Bantock, G. H. (1968). *Culture, industrialization and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Baron, J. (2004). *Your Musical Child Book*. New York: String Letter Publishing.
- Barry, N. (1990). *The effects of practice strategies, individual differences in cognitive styles, and sex upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations Publishing. (Orden 9100056)
- Barry, N. & McArthur, V. (1994). Teaching strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music teachers. *Psychology of Music*, 22, 44-45.

- Barz, G. F. & Cooley, T. J. (eds.) (1997). *Shadows in the Field (New perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology)*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Battalio, J. (2007). Interaction online: A Reevaluation. *Quarterly Review of Distance Education*, 8 (4), 339-352.
- Bautista, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Bautista, A., & Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que tienen que enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17–34.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Brizuela, B. M. (2009). Piano students' conceptions of musical scores as external representations: A cross-sectional study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 181-202.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. & Pozo, J. I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85-106.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Brizuela, B. M. (2012). Piano students' conceptions of learning, teaching, assessment, and evaluation. *Estudios de Psicología*, 33(1), 79-104.
- Bayley, J. G. (2000). *An investigation of the process by which elementary and junior high school teachers prepare students to choose a musical instrument*. Tesis Doctoral. Ohio State University.
- Beauvillard, L. (2006). *Un instrumento para cada niño: sepa cómo elegir el más adecuado*. Barcelona: Robinbook.
- Ben-Tovim, A. & Boyd, D. (1985). *The Right Instrument for Your Child; a Practical guide for Parents and Teachers*. London: 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.
- Berbel, N. (2014). Las escuelas de música: mirando al pasado, mirando al futuro. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 60, 32-41.

-
- Berbel, N. & Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42, 47-52.
- Berendt, J. (2002). *El Jazz*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernabé Villodre, M.M (2013). Prácticas musicales para personas mayores: aprendizaje y terapia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 133- 153. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Boal, G., Ilari, B. & Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Bonal, E., Hernández, M & Querol, E. (2006). Cómo trabajamos el lenguaje musical en la Escuela de Música Municipal de Can Ponsic de Barcelona. *Qodlibet. Revista de especialización musical*, 35, 82-97.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- 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.
- Byo, J. (1991). An assessment of musical instrument preferences of third-grade children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 110, 21-32.
- Byo, J., & Cassidy, J. W. (2008). An exploratory study of time use in the practice of music majors self-report and observation analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27 (1), 33-40.
- Camarero, F., Martín, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song getting: the musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12-20.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Cannava, E. S. (1990). Matching students and instruments. *Instrumentalist*, 44 (6), 50-54.
- Cannava, E. S. (1994). *Professionally guided instrument selection as a factor of beginning band retention*. Tesis doctoral. University of Oklahoma.

- Casas, A. (2005). *Formas de notación externa en la enseñanza y aprendizaje de la música* (Memoria presentada para la obtención del DEA, manuscrito no publicado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Casas, A. & Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49-62. doi: 10.1174/113564008783781503.
- Casas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Castaño, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo emocionales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Castillo de Lucas, A. (1953). El folclore: Definición y ejemplos jaeneros de su contenido. *Boletín del Instituto de Estudios Jiennenses*, 2, 87-108. Recuperado el 13/3/2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2081950>.
- Chang, B. (2007). Band instrument selection by middle and high school students in international schools: Personality predictors and various influences. Recuperado el 12/07/2012 de <http://digitallibrary.usc.edu/assetserver/controller/item/etd-Chang-20070724.pdf>
- Colom, A.J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Cooke, M. (2000). *Jazz*. Barcelona: Destino.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis. A systems analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Correa, J. E. (2006). Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 41-53.
- Creech, A. & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20 (1). 29-44.

-
- Crozier, R. (2008). *Musical Instruments for Children: Choosing What's Right for Your Child*. London: Hamlyn.
- Cruz, M., Hernández, I., Valverde, A.J., Pérez, S.F. & Torrente, A. (2009). El repertorio en las agrupaciones musicales de las escuelas de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 46, 35-45.
- Cureses, M. (1998). La música contemporánea en la Educación Secundaria. *Aula Abierta*. vol. 71.
- Cutieta, R. A. & McAllister, P. A. (1997). Student personality and instrumental participation, continuation, and choice. *Journal of Research in Music Education*, 45, 282-294. DOI: 10.2307/3345587
- Davidson, J., Howe, M.J.A. & Sloboda, J. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44.
- Davidson, J., Howe, M.J.A. & Sloboda, J. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. En Hargreaves, D. & North, A. (eds.), *The Social Psychology of Music*. (pp. 188-206) Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J., Pitts, S. & Correia, J. (2001). Reconciling Technical and Expressive Elements in Musical Instrument Teaching: Working with Children. *Journal of Aesthetic Education*, 35(3), 51-62.
- De Alba Eguiluz, B. (2015). *Las escuelas de música del País Vasco. Análisis de una realidad educativa*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic Motivation. *Encyclopedia of Psychology*, 1-2.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. L. (Eds.) (2005). *Handbook of Qualitative Research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- De Vries, P. (2010). What we want: the music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-16.
- Díaz, M. (2005). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

- Díaz, M. & Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110. Recuperado el 12/7/2012 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513106>
- Díaz, M. & Llorente, J. (2007). ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave?. *Eufonía. Didáctica de la música*, 41, 58-70.
- Díaz, M. & Muñoz, E. (2012). La musique contemporaine à l'école: entre savoir musical et apprentissage créatif. En M. Giglio & S. Boéchat-Heer(Dirs.), *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 33-41). Bienne (Suiza): Hep-Bejune. (Collection Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE).
- Doll, Christopher. (2013). Definitions of 'Chord' in the Teaching of Tonal Harmony. *Dutch Journal of Music Theory* 18 (2), 91-106.
- Dunbar-Hall, P. & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 36(1), 23-34.
- Elliott, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 273-292.
- Eros, J. (2008). Instrument Selection and Gender Stereotypes. A Review of Recent Literature. *Applications of Research in Music Education*, 27 (1), 57-64.
- Escandell, B., Valencia, R. & Ventura, E. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 77-100. Recuperado el 07/05/2011 de http://repositorio.ulpgc.es/bitstream/10553/3626/1/0237190_02003_0004.pdf
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 65-83.
- Evans, P. (2016). Motivation. En G.E. McPherson (ed.), *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press.

-
- Fabbri, F. (1982). A Theory of musical genres: Two applications. En D. Horn & P. Tagg. (eds.), *Popular music perspectives* (pp. 52-81). Goteborg & Exeter: International Association for the Study of Popular Music.
- Fabbri, F. (1999). *Browsing Music Spaces: categories and the musical mind*. Ponencia entregada en la conferencia IASPM. Recuperado el 12-2-2013 de http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/ffabbri990717.pdf
- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, 27 (1), 47-58.
- Fernández, O. (1992). Notas de música popular. *Revista de Folclore*, 143, 177-180. Recuperado el 12-2-2013 de <http://www.funjdiaz.net/folclore/07ficha.cfm?id=1130>.
- Ferreres, V. (1996). Desarrollo curricular y formación de profesores. Cultura colaborativa e innovación curricular. En M. Perea & J.A. Torres (Coords.), *Desarrollo curricular organizativo y profesional*. Jaén: DIEA.
- Fischer, B. B. & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia: La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as a cultural practice. As exemplified in computer-based creative music making. En B. Sundin, G. McPherson & G. Folkestad (eds.), *Children Composing*. Malmö: Lund University, Malmö Academy of Music.
- 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.
- Fordham, J. (1994). *Jazz*. Tolosa: Raíces.
- Fortney, P. J., Boyle, J. D. & DeCarbo, N. J. (1993). A study of middle school band students' instrumental choices. *Journal of Research in Music Education*, 41, 28-39. DOI: 10.2307/33454770

- Frith, S. (1987). Towards an aesthetic of popular music. En R. Leepert & S. McClary.(eds.), *The politics of composition, performance and reception* (pp. 133-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. En Cruces, F. y otros (eds.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología* (pp. 413-435). Barcelona: Trotta.
- Frith, S. (2004). General introduction. En S. Frith(ed.), *Popular music critical concepts in media and cultural studies* (pp. 1-7). London: Routledge.
- Frommelt, J., Preiss, H., Gutzeit, R. & Vogt, L. (eds.). (1995). *Music schools in Europe*. Mainz: Schott Musik International.
- García Matos, M. (1963). Pervivencia en la tradición actual de canciones populares recogidas en el siglo XVI por Salinas en su tratado «De Musica libri septem». *Anuario Musical* 18, 67-83.
- García-Valcarcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario. Su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcarcel & Muñoz-Repiso (coords.), *Didáctica Universitaria* (pp. 9-43). Madrid: La muralla.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and voice teachers. *Psychology of Music*, 36, 215-245.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gembris, H. & Davidson, J. (2002). Environmental Influences. En R. Parncutt, G. McPherson, (eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Gil, B. (1986). *Cancionero Popular de la Rioja*. Barcelona: CSIC.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gioia, T. (2002). *Historia del jazz*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Goldaracena, A. (2009). *Las Escuelas de Música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra.
- Gómez, I. (2002). Criterios de pedagogía. En I. Gómez, E. Roche, L. Santos, P. Sarmiento. & N. Sempere (eds.), *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 81-99). Barcelona: Diputació de Barcelona.

-
- Gómez, J. (2004). La poética del pop: los recursos retóricos en las letras del pop español. *Anales de Literatura Española*, vol 17.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Antonio Machado.
- Graham, B. J. (2005). *Relationships among instrument choice, instrument transfer, subject sex, and gender-stereotypes in instrumental music*. Tesis doctoral. Indiana University.
- Gravini, M., Cabrera, E., Ávila, V., 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 (3), 124-140.
- Green, L. (1997). *Music, Gender and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L. (2002a). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate Press.
- Green, L. (2002b). From the Western classics to the world: secondary music teacher's changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education* 19 (1), 5-30.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Press.
- Green, L. (Ed.) (2011). *Learning, teaching, and musical identity. Voices across cultures*. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal Skill and musical competence: does practice make perfect? En J.A.Sloboda (ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (pp. 91-112). New York: Oxford University Press.
- Gutiérrez, M., García, J.L. & Melaré, D. (2012). Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10 (10), 55-64. Recuperado el 8-1-2013 en http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lsr_10_octubre_2012.pdf.
- Haddon, E. (2006). *Making Music in Britain: Interviews with those Behind the Notes*. Aldershot: Ashgate.

- Hallam, S. (1995). Professional Musician's Approaches to the Learning and Interpretation of Music. *Psychology of Music*, 23, 111-128.
- Hallam, S. (1997). What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature. En H. Jorgensen, A. Lehman (eds.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice* (pp. 179-231). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2001). The development of meta-cognition in musicians: Implications for education. *The British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Hallam, S. (2007). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S., Rinta T., Varvarigou, M., Creech, A. Papageorgi, L., Gomes, T. & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680.
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, J., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M. & Lanipekun, J., (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, 20 (4), 528-550.
- Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, J., Gomes, T., Lanipekun, J. & Rinta, T. (2016). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music*, 45 (1), 1-15.
- Hamm, C. (1982). Some thoughts on the measurement of popularity in music. En D, Horn. & P. Tagg, (eds.), *Popular Music Perspectives*, (pp. 3-15), Gothemburg & Exeter: IASPM.
- Harris, P. & Crozier, R. (2000). *The Music Teacher's Companion*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Harrison, S.D. (2007). A perennial problem in gendered participation in music: what's happening to the boys? *British Journal of Music Education*, 24 (3), 267-280.
- Hemsey de Gainza, V. (1999). La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. *Doce Notas*, 3.

-
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, M. D. P. (2014). Metodología de la investigación (6ª edición). México: McGraw-Hill.
- Herrera, L., Cremades, R. & Lorenzo O. (2010). Musical preferences in Compulsory Secondary Education students: Influence of formal and informal education. *Cultura y Educación*, 22 (1), 37-51.
- Hewitt, A. & Allan, A. (2012). Advanced youth music ensembles: Experiences of, and reasons for, participation. *International Journal of Music Education*, 31, 257-275.
- Higgins, L. (2016). My voice is important too: Non-formal music experiences and young people. En McPherson (eds.), *The child as musician*. G.E. Oxford: Oxford University Press.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, United Kingdom: Peter Honey.
- Howe, M.J.A. & Sloboda, J. (1991). Young Musicians' Accounts of Significant Influences in their Early Lives. 2: Teachers, Practising and Performing. *British Journal of Music Education*, 8, 53-63.
- 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. University of Southern Mississippi.
- Huerta, R. & Morant, R. (2010). Germans de Mario. Xiquets de Primària jugant amb les seues DS. *Temps d'Educació*, nº 38. Universitat de Barcelona.
- Huerta, R. (2010). *Investigación por Estudios de Caso en el Aula de Música*. *Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Música* (pp. 18-26). Valencia: ISEACV.
- Hultberg, C. (2002). Approaches to music notation: the printed score as a mediator of meaning in western tonal tradition. *Music Education Research*, 4, 185-197.
- Hyman, R. & Rossoff, B. (1984). Matching Learning and Teaching Styles: The Jug and What's in It. *Theorie into Practice*, 23 (1), 35-43.
- Ibarretxe, G. (2008). Diversidad de culturas musicales en la ESO: Modelos curriculares, materiales didácticos y prácticas. En S. Pedrera (coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. (pp. 103-119). Madrid: Ministerio de Educación, política social y deporte.

- Jewit, C. (2008). Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.
- John F. G. (2007). Fifth-grade Listeners' Music Style Preferences: A Ranking of Contemporary Popular Music Styles and Comparison to Leblanc. *Contributions to Music Education*, 35, 9-21.
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(01), 67-77.
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En A. Williamon (eds), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 85-104). Oxford: Oxford University Press.
- Kaiero, A. (2008). La de-construcción de la historia, de la música y de la autonomía del arte en la estética postmoderna. *Revista Transcultural de Música*, vol. 12.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kemp, A. E. (1981). Personality differences between the players of string, woodwind, brass and keyboard instruments, and singers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (66-67), 33-38.
- Killian, J., Sartrom, S. (2011). The Effect of Demonstrator Gender on Wind Instrument Preferences of Kindergarten, Third-Grade, and Fifth-Grade Students. *Applications of Research in Music Education*, 29, 13-19.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- LaBella, T.J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159-175. doi: 10.1007/BF00598444
- Lago, P. & Ferrera, A. (1991). Etnomusicología: La canción popular en los ciclos vitales. *Revista portuguesa de musicología* 1, 45-59.
- Lago, P. & Ferrera, A. (1993). *El folclore (lo popular) en el cancionero de Castilla-León*. Madrid: UNED.

-
- Lasuén, S. (2014). La ausencia de las músicas populares urbanas en las programaciones de los conservatorios españoles: una incoherente tradición normalizada con fecha de caducidad. *Cuadernos de Etnomusicología*. N°4.
- Laurence, S. & Margolis, E. (1999). Concepts and Cognitive Science. En E. Margolis & S. Laurence (eds.), *Concept: Core Reading* (pp. 3-81). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Leidner, D.E. & Jarvenpaa, S. R. (1995). The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *MIS Quarterly*, 19 (3), 265-291.
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music*, 15(2), 195-216.
- López, M. & Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4, 36-55. Recuperado el 8/1/2013 de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_octubre_2009.pdf.
- López-Cano, R. (2004). Favor de no tocar el género: géneros, estilo y competencia en la semiótica musical cognitiva actual. En J. Martí & S. Martínez (eds.), *Voces e imágenes en la etnomusicología actual*. Actas del VII Congreso de la SibE, 325-337. Madrid: Ministerio de Cultura. Recuperado el 1/1/2014 de <http://www.lopezcano.net>.
- López-Cano, R. (2006). Asómate por debajo de la pista': timba cubana, estrategias músico-sociales y construcción de géneros en la música popular. Ponencia publicada en las *Actas del VI Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*, IASPM-AL. La Habana. Recuperado el 1/2/2014 de <http://www.iaspmal.com>.
- López-Cano, R. & San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: ESMUC.
- Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lozano, A. (2009). (2°. ed.). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama a la estilística educativa*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Llorente, J. (2006). Las escuelas de música, osadía o desafío. *Eufonía. Didáctica de la música*, 37, 95-104.

- Macmillan, J. (2004). Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, 21, 295-311.
- Manzano, M. (2006). *Cancionero popular de la provincia de Burgos*. Burgos: Diputación de Burgos.
- Margiotta, M. (2011). Parental support in the development of Young musicians: a teacher's perspective from a small-scale study of piano students and their parents. *Australian Journal of Music Education*, 1, 16-30.
- Marshall, N. & Shibazaki, K. (2012). Instrument, gender and musical style associations in young children. *Psychology of Music*, 40, 494.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. San Cugat del Vallés: Deriva Editorial.
- Martí, J. (2003). Prólogo. En Cámara de Landa E., *Etnomusicología* (10). Madrid: Ediciones del ICCMU.
- Martín, A. & Hormigos, J. (2004). El sonido de la cultura postmoderna. Una aproximación desde la Sociología. *Saberes*, 2.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A. & Pérez Echeverría, M. P. (2012). Conceptions of learning and teaching in primary and secondary teachers and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 211-221.
- Martínez, R. M., Pardo, V. P., Riego, M. P., Sánchez, M. D., Sánchez, F. J., & Tirado, M. A. (2004). ¿Y por qué no música contemporánea en la escuela? *Eufonía. Didáctica de la música*, 30, 103-110.
- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: Conceptualización e Investigación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3 (3), 3-19.
- Mateos, D. (2011). Amenazas a la educación y el consumo de la música clásica contemporánea. *Eufonía*, 53 (18), 34-41.
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and Practice: Key Ingredients for Achievement During the Early Stages of Learning a Musical Instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Winter, 147, 122-126.

-
- McPherson, G. E. & Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. En R. Parncutt & G. McPherson (eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-116). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development Turing the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33, 5-35.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- McPherson, G. E. y O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32, 101-137.
- Medina, B., Llorent, V. J. & Llorent, V. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. *Revista de Ciencias sociales*, 19 (3), 511-522.
- Megías, I. & Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: Injuve.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Merriam, A. P. (1975). Ethnomusicology Today. *Current Musicology*, 20, 50-66.
- Mick, J. P. (2012). Middle and High School String Students' Preferences for Alternative String Styles. *String Research Journal*, 3, 67-80.
- Middleton, R. (1981). Popular music, I, 4: Europe & North America: Genre, form, style. En R. Middleton & D. Horn (eds.), *Popular Music. Folk or Popular? Distinctions, Influences, Continuities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Milton Keynes: Open University Press.
- Middleton, R. (2006). *Voicing the popular. On the subjects of popular music*, London: Routledge.
- Middleton, R. (2007). Pop. En Macy, L. (eds), *Grove Music online*. Recuperado el 20/9/2014 de <http://www.grovemusic.com>.
- Miksza, P. (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, 43 (2) ,219-243.

- Mills, J., Burt, R. & Moore, H. (2005). *Professional performer - or professional musician? Performance matters!* International conference: Practical, Psychological, Philosophical and Educational Issues in Musical Performance. Escola Superior de Educação, Porto, Portugal, 14-17.
- Mills J. (2006). Performing and teaching: the beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music*, 34, 372-390.
- Moore, A. (2001a). *Rock: the primary text*. Aldershot: Ashgate.
- Moore, A. (2001b). Categorical conventions in music discourse: style and genre. *Music & Letters*, 82 (3 Aug.), 432-442.
- Morales, A., Alviter, L.E.; Hidalgo, C.; García, R.Z. & Molinar, J.E. (2012). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ingeniería en Computación e Informática Administrativa. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 9, 156-168. Recuperado el 8/1/2013 de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_9/sumario_completo/lsr_9_abril_2012.pdf.
- Morant, R. (2012). *Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I.
- Morant, R. & Porta, A. (2010). *The modernizing of school music in the community: An educational renewal in the service of popular culture in Valencia*. XIX Conferencia Mundial de ISME. Beijing.
- Morant, R.; Pérez, M. & Tejada, J. (2011). Tactus, un programa informático para el adiestramiento y la mejora rítmica en la red de Escuelas de Música de la Federación. *Música y Pueblo*, 165. Valencia: FSMCV.
- Morgan, A. (2000). *An investigation into the learning environments associated with the band and music service worlds in Northern Ireland: A qualitative comparison of formal with non-formal learning*. Tesis doctoral, University of Ulster, Northern Ireland.
- Muñoz, E. (2003). El desarrollo de la comprensión musical del niño en Primaria: las estéticas del siglo XX. *Música y educación*, 56, 61-82.
- Muñoz, J.R. (2013). Las enseñanzas y actividades musicales para adultos/as: ¿vocaciones musicales tardías? *Eufonía. Didáctica de la música*, 57, 26-34.
- Nettl, B. (1972). Persian Popular Music in 1969. *Ethnomusicology* 16 (2), 218-239.

-
- Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press.
- Nettl, B. (2001). Últimas tendencias en etnomusicología. En F. Cruces (eds.), *Las Culturas Musicales* (pp. 115-154). Madrid: Trotta.
- Odam, G. (1995). *The Sounding Symbol*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Oya, L., Herrera, L. (2013). Factores determinantes de la elección del instrumento musical. Una revisión de la literatura. *Revista de Educación y Humanidades*, 4, 269-287.
- Olafson, L., & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71-84. doi:10.1016/j.ijer.2006.08.005.
- Olafson, L., & Schraw, G. (2010). Consistency and development of teachers' epistemological and ontological world views. *Learning Environments Research*, 13(3), 243-266. doi:10.1007/s10984-010-9078-3.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D.R. Olson & N. Torrance (eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 9-27). Malden (MA): Blackwell.
- O'Neil, S. y Boulton, M. J. (1996). Boys' and Girls' Preferences for Musical Instruments: A Function of Gender? *Psychology of Music*. 24 (2), 171-183.
- O'Neill, S. (2001). *Young People and Music Participation Project: Practitioner Report and Summary of Findings*. Unit for the Study of Musical Skill and Development, Keele University, UK.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Parakilas, J. (1984). Classical music as popular music. *The Journal of Musicology* 3 (1), 1-18.
- Pardo, J. L. (2006). *Esto no es música. Introducción al malestar en la cultura de masas*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

- Payne, P. D. (2009). *An investigation of relationships between timbre preference, personality traits, gender, and music instrument selection of public school band students*. Tesis doctoral. University of Oklahoma.
- Pedrell, F. (1968). *Cancionero musical popular español*. Barcelona: Boileau.
- Pelinsky, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.
- Pérez Gil, M. (2007). Las TIC como recurso para la interpretación musical. *Eufonía*, 39.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (eds) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puente, A. (1994). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid, España: CEPE.
- Puig, Q. (2007). Sexo, drogas y música pop: supuestas trasgresiones, comunicación de masas y consumo en la música pop española (1997-2006). *Cultura y Lenguajes juveniles*, 78.
- Purser, D. (2005). Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. *British Journal of Music Education*, 22 (3), 287-298.
- Reddy, R. S. (2003). *Recent trends in non-formal education: Some forays*. New Delhi: Rajat Publications.
- Renwick, J.M., Reeve, J. (2002). Supporting Motivation in Music Education. En G.E. McPherson & G.F. Welch (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. I*. Oxford: Oxford Press.
- Rey, E. (2001). *Los libros de la música tradicional*. Madrid: Asociación Española de Documentación Musical.
- Riediger, M., Eicker, G. & Koops, G. (eds.) (2010). *Music Schools in Europe*. Utrecht: European Music School Union.

-
- Robinson, T. (2010). *How popular musicians teach*. Tesis doctoral. University of Sheffield.
- Roca, D. (2012). *Analizar con el oído. Propuesta didáctica y estudio empírico sobre el análisis auditivo*. iBooks Author. Recuperado el 13/5/2014 de <http://www.enriqueblanco.net>.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Roig, R. & Moncunill, M. (2012). *Las TIC y el profesorado en el contexto educativo musical: Un estudio en el Conservatorio Profesional de Música de Alicante*. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, 1229-1234.
- Romi, S. & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 257-273. doi: 10.1080/03057640902904472
- Rosenberg, N. (2011). Popular Music in the College Music Theory Class: Rythm and Meter. En N. Biamonte (ed.), *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom* (pp. 47-71). Lanham: Scarecrow Press.
- Ross, S. L. (1985). The Effectiveness of Mental Practice in Improving the Performance of College Trombonists. *Journal of Research in Music Education*, 33(4), 221-230.
- Ruiz, J.M. (2015). Informe de oboístas “El aprendizaje instrumental en las escuelas de música. El repertorio en la clase de instrumento”. [Publicado en un blog]. Recuperado el 10/4/2015 de <http://www.jmroboe.com>
- 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.
- Salley, K. (2011). On the Integration of Aural Skills and Formal Analysis trough Popular Music. En N. Biamonte (ed.), *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom* (pp. 109-132). Lanham: Scarecrow Press.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

- Santo, S., (2006). Relationships between Learning Styles and Online Learning: Myth or Reality? *Performance Improvement Quarterly; International Society for Performance Improvement*, 19 (3), 73-88.
- Sarasa, J. (1998). *La realidad musical: sobre el rock and roll*. Pamplona: Eunsa.
- Scarnecchia, P. (1998). *Música popular y música culta*. Barcelona: Cidob Icaria 54.
- Shah, S. M. (2006). Popular music in Malaysia: education from the outsider. *International Journal of Music Education*, 24 (2), 132-139.
- Sholes, P. A. (1970). *Diccionario Oxford de la Música*, Barcelona: Edhasa-Hermes Sudamericana.
- Shuker, R. (2005). *Diccionario del rock y la música popular*. Barcelona: Ma non Troppo.
- Siedenburg, I. & Nolte, E. (2015). *Heading for a New Learning Culture: Pop in German Music Schools*. 15 S. - URN: urn: nbn:de:0111-pedocs-104185.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Solomon, E. (1983). The student and the instrument – A matched pair. *The Instrumentalist*, 38 (3), 16-20.
- Southern, E. (2001). *Historia de la música negra norteamericana*. Madrid: Akal.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.
- Stein, S. (2006). *Music Lessons: Guide Your Child to Play a Musical Instrument (and Enjoy It!)*. Chicago: Ed. Review Press.
- Szego, C. K. (2002). Music Transmisión and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. En R. Colwell & C. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 707-729). New York: Oxford University Press.
- Tagg, Ph. (1982). Analyzing popular music: theory, method and practice. *Popular Music*, 2, 37-65.

-
- Tagg, P. (2001). *Kojak: 50 seconds of television music: toward the analysis of affect in popular music*. (2ª Ed.) New York: The Mass Media Music Scholars Press.
- Tagg, P. (2002). *Towards a definition of "Music"*. Recuperado el 10/8/2014 de www.tagg.org/teaching/musdef.pdf.
- Tamayo, T. & Hernández, Y. (2010). La necesidad de preservar lo que nos define. Análisis crítico de las categorías música de concierto y memoria cultural. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 14/9/2014 de www.eumed.net.
- Tirro, F. (2001). *Jazz clásico*. Barcelona: Robinbook.
- Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los Conservatorios profesionales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Torrado, J. A., Casas, A., & Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26 (2), 259-269.
- Torrado, J. A. & 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.L. Pozo., N.Scheuer., M.P. Pérez., M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.205-228). Barcelona: Graó.
- Toynbee, J. (2000). *Making popular music. Musicians, creativity and institutions*. London and New York: Oxford University Press.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos / México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Trilla, J. (1997). Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal. En Trilla, J. *La educación fuera de la escuela* (pp. 187-196). México: Ariel.
- Tripiana, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista internacional de educación musical*, 4, 25-32.
- Unesco, (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística*. Recuperado el 15/3/2014 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf.

- Unesco (2006). *Clasificación Internacional normalizada de la Educación, CINE 1997*. Recuperado el 10/10/2014 de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-en.pdf>.
- Unesco, (2013). *Clasificación Internacional normalizada de la Educación, CINE 2011*. Recuperado el 10/10/2014 de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc97-2011-sp.pdf>.
- Urrutia, A. (2013). El compositor va al aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 58, 45-55.
- Valdés, C. (2007). *La música que nos rodea*. Centro Nacional de Escuelas de Arte: Ediciones Adagio.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vargas, C. (2014). Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. Pautas para una conceptualización. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos/as*, 39, 3-11. Recuperado el 15/3/2015 de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio.../decisio39_saber1.pdf.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona G. Vázquez & A. J. Colom, *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Vega, C. (1966). Mesomusic: An Essay on the Music of the Mases. *Ethnomusicology* 10 (1), 1-17.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vergel, C. (2001). Escuelas de música en Cataluña. *Eufonía. Didáctica de la música*, 22, 47-57.
- Volk, T.M. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Wang J. C. & Humphreys, J. T. (2009). Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. *International Journal of Music Education*, 27 (1), 19-36.

-
- Wrape, E., Dittloff, A. & Callahan, J. (2016). Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children. Have Trends Changed? *Applications of Research in Music Education*, 34 (3), 40-47.
- West, T. & Rostwall, A. L. (2003). A Study of Interaction and Learning in instrumental teaching. *International Journal of Music Education*, 40 (1), 16-27.
- Williams, M. (1990). *La tradición del jazz*. Madrid: Taurus.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Woody, R. H. (1999). The relationship between explicit planning and expressive performance of dynamic variations in an aural modelling task. *Journal of Research in Music Education*, 47, 331-342.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1990). Educational Psychologist Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 1.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166 –183.

Referencias de legislación general

Ámbito estatal

- España. Parlamento. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (Ley 1/1990). Madrid: BOE de 4 de octubre.
- España. Parlamento. (1995). *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (Ley 9/1995). Madrid: BOE de 21 de noviembre.
- España. Parlamento. (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (Ley 10/2002). Madrid: BOE de 24 de diciembre.

España. Parlamento. (2006). *Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006)*. Madrid: BOE de 4 de mayo.

España. Gobierno. (1992). Real Decreto por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (Real Decreto 756/1992). Madrid: BOE de 27 de agosto.

España. Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). Orden por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de Música y Danza. Madrid: BOE de 22 de agosto.

Andalucía

Andalucía. Gobierno. (1997). *Decreto por el que se regulan las escuelas de música y Danza*. (Decreto 233). Sevilla: BOJA de 11 de octubre de 1997.

Canarias

Canarias. Gobierno. (1994). *Decreto por el que se regulan las escuelas de música y Danza*. (Decreto 179). Las Palmas de Gran Canaria: BOC de 26 de agosto de 1994.

Cataluña

Cataluña. Gobierno. (1993). *Decreto por el que se regulan las escuelas de música y de danza*. (Decreto 179). Barcelona: DOGC de 4 de agosto de 1993.

Galicia

Galicia. Conserjería de Educación. (1993). Orden de 11 de marzo de 1993 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. Santiago de Compostela: DOG de 22 de abril de 1993.

Navarra

Navarra. Parlamento. (1992). Decreto Foral 421 por el que se establecen las normas básicas por las que se regirá la creación y funcionamiento de las escuelas de música y Danza. (Decreto Foral 421). Pamplona: BON de 22 de enero de 1993.

Navarra. Gobierno. (1995). Decreto Foral por el que se establece el currículo del grado medio de las enseñanzas de música y se regulan aspectos generales del acceso a dicho grado. (Decreto Foral 34). Pamplona: BON de 20 de octubre de 1995.

Navarra. Gobierno. (1996). Decreto Foral por el que se establece para la Comunidad Foral de Navarra el currículo del grado elemental de las enseñanzas de música. (Decreto Foral 217). Pamplona: BON de 12 de julio de 1996.

Navarra. Consejería de Educación. (1993). Orden Foral por la que se fija el plazo para la presentación del Plan Pedagógico por parte de las escuelas de Música procedentes de los antiguos Conservatorios Municipales de Música. (Orden Foral 255). Pamplona: BON de 28 de junio de 1993.

Navarra. Consejería de Educación. (1994). Orden Foral por la que se fija los requisitos para la transformación como Escuelas Específicas de Música de los centros que fueron autorizados al amparo del Decreto Foral de 19 de febrero de 1987. (Orden Foral 251). Pamplona: BON de 12 de septiembre de 1994.

Navarra. Consejería de Educación. (1997). Orden Foral sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa el Grado Elemental de Música de las enseñanzas establecidas conforme a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y se dictan instrucciones para regular la cumplimentación de los documentos de evaluación correspondientes, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. (Orden Foral 83) Pamplona: BON de 21 de abril de 1997.

País Vasco

País Vasco. Parlamento. (1993). Decreto por el que se regulan las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada, escuelas de música en la Comunidad Autónoma de Euskadi. (Decreto 289/1992). Vitoria: BOPV de 4 de enero de 1993.

Valencia

Valencia. Consejería de Educación. (1994). Orden, de 4 de enero de 1994, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se regulan las escuelas de música, de danza y de música y danza. Valencia: DOGV de 31 de enero de 1994).

Informes y documentos

AEC (2007). *Pre-College Music Education in Europe*. Final Report. Utrecht: Polifonia Pre-College Working Group.

DB (2002). *Escuelas Municipales de Música*. Barcelona: Diputación de Barcelona.

FEMP y SGT (2010). *Guía de las Escuelas Municipales de Música*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias, y Secretaría General Técnica.

ANEXOS

ANEXO I. Guión de entrevista al director/a de la EMM

Instrumento:

Edad entre 20-29; 30-39; 40-49; 50-65

Años trabajados:

Tipo de contrato:

- D1. ¿Qué instrumentos se imparten en la EMM? ¿Cuántos profesores/as hay en la EMM? ¿Es estable la plantilla de profesorado? ¿Cómo se ofertan las plazas por instrumento?
- D2. ¿Cuáles son los instrumentos más demandados? ¿Y los menos? ¿Existe algún problema por la falta de estudiantes en algún instrumento? ¿Se realizan acciones para intentar incrementar el número de estudiantes en estos instrumentos?
- D3. ¿Considera que se corresponde la oferta educativa de la EM con las expectativas de los padres/madres? ¿Responde la oferta educativa de las EM a la demanda social?
- D4. ¿Considera suficientes las instalaciones y los recursos de los que dispone la EM?
- D5. ¿Cuál es la filosofía (como institución) de la EM? ¿Qué función social cumple la EM en el pueblo o localidad?
- D6. ¿Cuál es el perfil del alumnado? ¿Se implican, en general, los padres/madres en la educación musical de sus hijos/as?
- D7. ¿Cuál es la metodología de trabajo que se emplea en la EM? ¿Qué tipo de repertorios se trabajan en la EM?

ANEXO II. Guión de entrevista al profesorado de la EMM

Instrumento:

Edad: entre 20-29; 30-39; 40-49; 50-65

Años trabajados:

Tipo de contrato:

Trabaja en más EMM:

- P1. ¿Qué tipo de repertorio trabajas en el aula?
- P2. ¿Qué presencia tienen los diferentes tipos de repertorios
- P3. ¿Cómo se trabajan los diferentes tipos de repertorio en el aula?
- P4. ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden conseguir con los diferentes tipos de repertorio?
- P5. ¿Se trabajan diferentes repertorios en función de las expectativas de cada estudiante o del curso en el que se encuentra?
- P6. ¿Qué tipo de repertorio motiva más a los estudiantes?
- P7. ¿Qué aspectos de la técnica consideras fundamentales en los primeros años de aprendizaje del instrumento? ¿Cómo lo trabajas en el aula?
- P8. ¿Qué metodología de trabajo se emplea en el aula?
- P9. ¿Realizas audiciones del alumnado del instrumento tanto dentro como fuera de la EM? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué tipo de repertorio se interpreta en las mismas?
- P10. ¿Cuál es el motivo por el cual el alumnado elige, en general, este instrumento (saxo, oboe, txistu...)? ¿Cuál es la franja de edad con la que los estudiantes acceden a la EM?
- P11. Los estudiantes que estudian a las EM ¿lo hacen de forma aficionada o con intención de cursar estudios profesionales? ¿Qué porcentaje de estudiantes acceden a estudios profesionales?
- P12. ¿Les gusta a los estudiantes tocar el instrumento o lo estudian porque se lo dice su profesor o sus padres/madres?
- P13. ¿Cuánto tiempo dedica el alumnado al estudio del instrumento? ¿Consideras que es suficiente para el cumplimiento de los objetivos del curso?
- P14. ¿Cómo se valora los estudios musicales desde el entorno familiar de los estudiantes? ¿Participan los padres/madres en la educación musical de sus hijos/as?

P15. Agrupaciones musicales dentro de la EMM

- a. ¿Cuáles son las agrupaciones musicales que hay en la EM? ¿Qué profesor dirige estas agrupaciones? ¿Cuántas horas semanales ensayáis? ¿Cómo realizáis estos ensayos? ¿Cuál es la metodología de trabajo? ¿Existe algún problema con los instrumentos menos demandados? ¿Cómo se soluciona esto?
- b. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes que acceden a ellas? ¿Cuál es el interés o motivación de los estudiantes hacia estas agrupaciones?
- c. ¿Qué tipo de repertorio se trabaja? ¿Realizan conciertos tanto dentro como fuera de la EM? ¿En qué festividades o celebraciones actúan estas agrupaciones?
- d. ¿Quién compone las canciones o quién hace los arreglos? ¿Se ha grabado algún CD?
- e. ¿Se realizan intercambios musicales con otras agrupaciones de otras EM?

ANEXO III. Guión de entrevista al alumnado de la EMM

Instrumento:

Edad:

Curso:

- A1. ¿Qué tipo de repertorio te motiva más?
- A2. ¿Cuál es el motivo de la elección de este instrumento (saxo, oboe, txistu...)? ¿Había plazas para el instrumento que querías estudiar?
- A3. ¿Estudias en la EMM de forma aficionada o con la intención de cursar estudios profesionales? ¿Cuáles son tus metas como instrumentista?
- A4. ¿Te gusta tocar el instrumento o lo estudias porque te lo dice tu profesor o tus padres/madres? ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio del instrumento? ¿Consideras que es suficiente?
- A5. ¿Tus padres/madres te ayudan a estudiar el instrumento? ¿Te imponen un horario o lo practicas cuando tú quieres? ¿Asistes a conciertos con tus padres/madres?
- A6. ¿Tocas en alguna de las agrupaciones musicales de la EMM? ¿Te gusta tocar en esta agrupación? ¿Por qué?
- A7. ¿Tocas en alguna agrupación musical fuera de la EMM?
- a. ¿Quién la dirige? ¿Cuántas horas semanales ensayáis? ¿Cómo realizáis estos ensayos? ¿Cuál es la metodología de trabajo? ¿Existe algún problema con los instrumentos menos demandados? ¿Cómo se soluciona esto?
 - b. ¿Cuál es el perfil de los miembros de estas agrupaciones? ¿Disfrutas tocando en estas agrupaciones o asistes de forma obligada? ¿Qué es lo que más te gusta de ella?
 - c. ¿Qué tipo de repertorio se trabaja? ¿Se realizan conciertos tanto dentro como fuera de la EMM? ¿En qué festividades o celebraciones actúas con esta agrupación?
 - d. ¿Quién compone las canciones o quién hace los arreglos? ¿Habéis grabado algún CD?
 - e. ¿Realizáis viajes para tocar en otros pueblos o ciudades?

ANEXO IV. Guión de entrevista del *focus group*

1. Estilos musicales trabajados
 - a. ¿Qué opinión tenéis sobre la introducción y proliferación de las músicas populares en las escuelas de música? ¿A qué es debido esto?
 - b. ¿Consideráis que si no se trabajara cierto tipo de repertorio (música popular) se produciría un incremento en el abandono de los estudios musicales?
2. Diferencias de repertorio según las especialidades instrumentales
 - a. ¿Consideráis que hay instrumentos con los que se debería trabajar más un estilo musical teniendo en cuenta su especificidad? ¿Hasta qué punto el alumnado debería tener esto en cuenta en la elección del instrumento?
3. Factores que influyen en la elección de los repertorios
 - a. ¿Pensáis que las músicas populares se usan solamente para amoldarse a las expectativas de los alumnos/as?
 - b. ¿Creéis que introducir las músicas populares supone ‘aligerar’ los contenidos? ¿Creéis que se puede avanzar, o no, en el conocimiento a través de estas músicas populares?
 - c. ¿Consideráis que con cada estilo musical podemos trabajar de una forma más adecuada los diferentes parámetros musicales? Por ejemplo, con la música ‘clásica’ el fraseo y la afinación, con la música popular el ritmo, etc.
4. Clase individual vs. clase grupal
 - a. ¿Es suficiente el tiempo lectivo de instrumento a la semana?
 - b. ¿Qué es mejor para el aprendizaje instrumental, las clases individuales o las grupales? ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de cada opción?
5. Uso de las nuevas tecnologías
 - a. ¿En qué medida utilizáis las nuevas tecnologías en el aula? Internet, YouTube, grabaciones en video y de audio, etc. ¿De qué modo contribuyen a ampliar las modalidades de aprendizaje instrumental?
 - b. ¿Qué aspectos musicales se trabajan: melodía, rítmica, afinación, fraseo, etc.? ¿Con qué medios?
6. Aplicación de modelos de aprendizaje de la música popular

- a. ¿Qué opináis sobre el aprendizaje mediante imitación? ¿Consideráis que sería interesante que los alumnos/as comenzaran a tocar mediante el aprendizaje de oído? ¿Veis interesante en el primer curso que los alumnos/as toquen obras de oído (sin utilizar partituras)?
 - b. ¿Qué opináis sobre el aprendizaje de oído? ¿De qué forma podríamos utilizarlo como método de enseñanza-aprendizaje? ¿Y otros modos de aprendizaje de los músicos populares o los músicos de diversas culturas tradicionales?
 - c. ¿En qué medida utilizáis la memoria en las clases? ¿Veis interesante trabajarla en las clases o que los alumnado toquen en las audiciones de memoria?
 - d. ¿Consideráis que la formación en improvisación debe estar integrada dentro de la formación instrumental?
 - e. ¿Qué aspectos musicales creéis que conseguiríamos mejorar en el alumnado si la improvisación estuviera integrada en las clases? Mejora en el ritmo, la afinación, fraseo, etc.
7. Trabajo cooperativo entre el profesorado
- a. ¿Se trabaja de forma cooperativa entre el profesorado de una escuela de música, o de varias? ¿Contempláis de manera coordinada la formación de cada alumno?
8. El papel de los padres/madres: implicación familiar
- a. ¿Consideráis que es interesante la asistencia de los/las padres/madres/madres a las clases de sus hijos/as? ¿Hasta qué punto con su presencia en las clases se podría conseguir un progreso instrumental más rápido?
9. Función socio-cultural de las EMM
- a. ¿En las escuelas de música se contempla el trabajo coordinado entre los familiares y otros agentes sociales y culturales? ¿Qué ventajas o inconvenientes puede tener esta interrelación?
 - b. ¿Consideráis que gracias a las agrupaciones instrumentales se ha incrementado el número de alumnado/as que estudia en las EMM de Navarra?
 - c. ¿Qué repercusión tienen los intercambios y los encuentros con otras EMM? ¿Consideráis que supone un factor importante en la educación musical del alumnado?
 - d. Hay un mayor número de alumnado de la zona de la Ribera y de la zona Norte que tocan en agrupaciones de fuera de las EMM, ¿a qué es debido esto?

- e. ¿Debería fomentarse más la participación en agrupaciones de fuera de las EMM?
¿Hasta qué punto esto podría ser un factor influyente en la continuidad en los estudios musicales o como elemento de motivación?

10. Género

- a. ¿Por qué creéis que todavía siguen existiendo instrumentos de chicos y de chicas? ¿Cómo se podría cambiar esta realidad?

ANEXO V. Imágenes de los recursos propios de las EMM de Navarra



Foto 1. Fachada de la EMM "Mariano García" de Aóiz



Foto 2. Pasillo de la EMM "Mariano García" de Aóiz



Foto 3. Aula grupal de la EMM “Mariano García” de Aóiz



Foto 4. Aula de individual de la EMM “Mariano García” de Aóiz

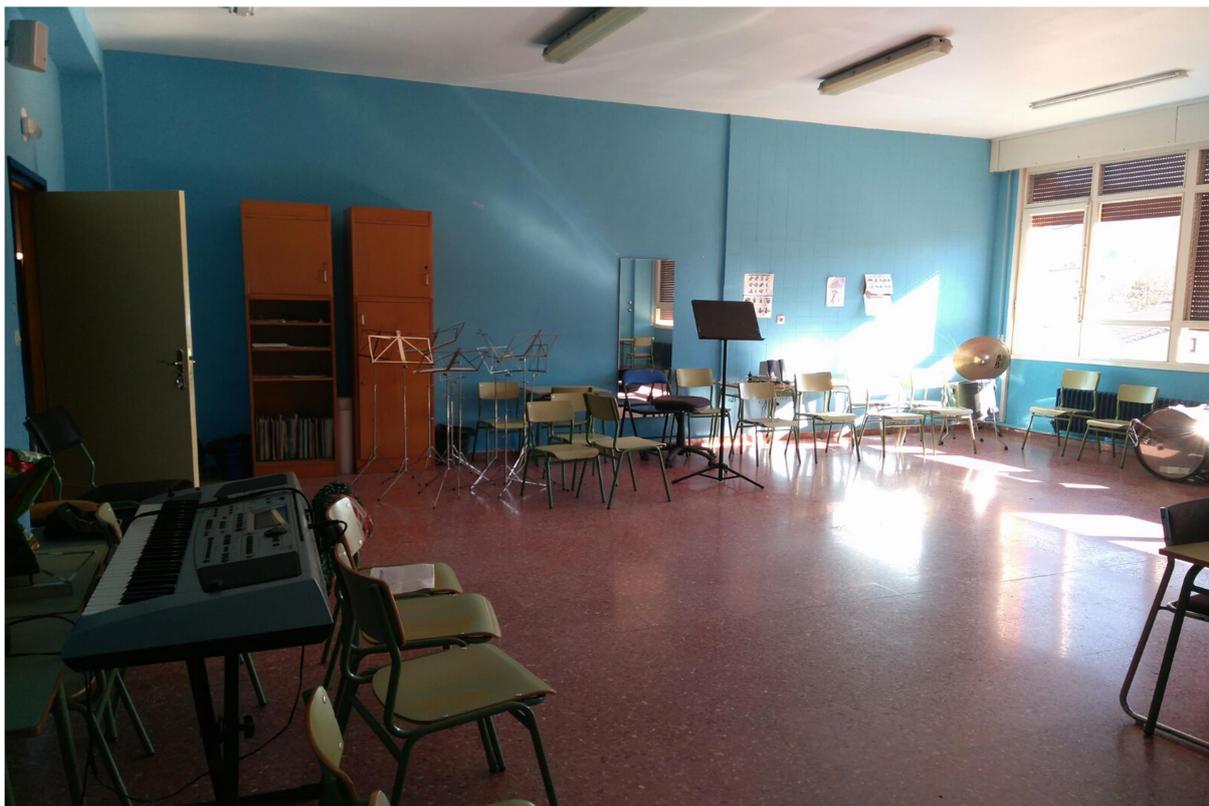


Foto 5. Aula grupal de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo



Foto 6. Aula individual de la EMM “Valle de Baztán” de Elizondo



Foto 7. Fachada del edificio de la EMM "Aralar" de Lekumberri



Foto 8. Casa de Cultura de Lekumberri



Foto 9. Fachada de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin



Foto 10. Auditorio de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin



Foto 11. Entrada de la EMM "Luis Morondo" de Barañáin



Foto 12. Pasillo de la EMM "Luis Morondo" de Barañáin



Foto 13. Aula individual de la EMM “Luis Morondo” de Barañáin



Foto 14. Auditorio de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona



Foto 15. Pasillo de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona



Foto 16. Aula de Saxofón de la EMM “Joaquín Maya” de Pamplona



Foto 17. Fachada de la EMM "Julián Gayarre" de Noáin

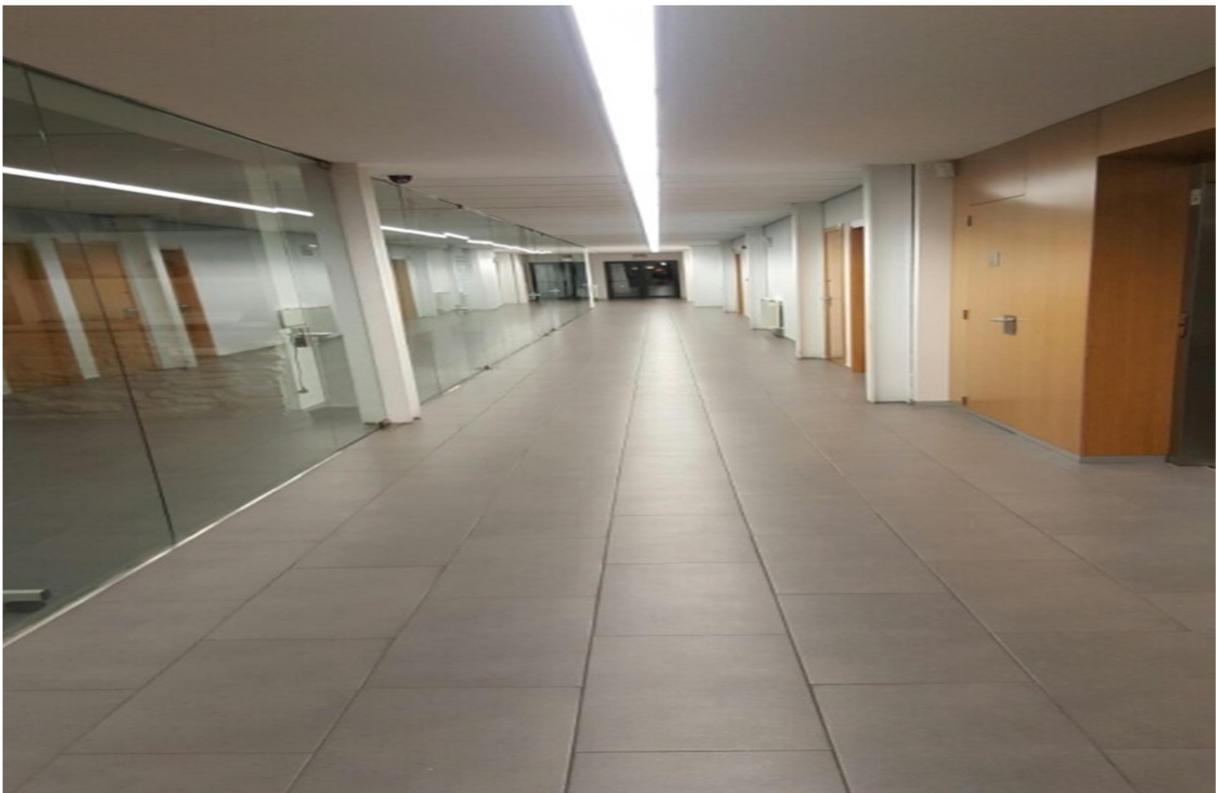


Foto 18. Pasillo de la EMM "Julián Gayarre" de Noáin



Foto 19. Fachada de la EMM "Zizur" de Zizur Mayor



Foto 20. Auditorio de la EMM "Zizur" de Zizur Mayor



Foto 21. Casa de Cultura de Zizur Mayor

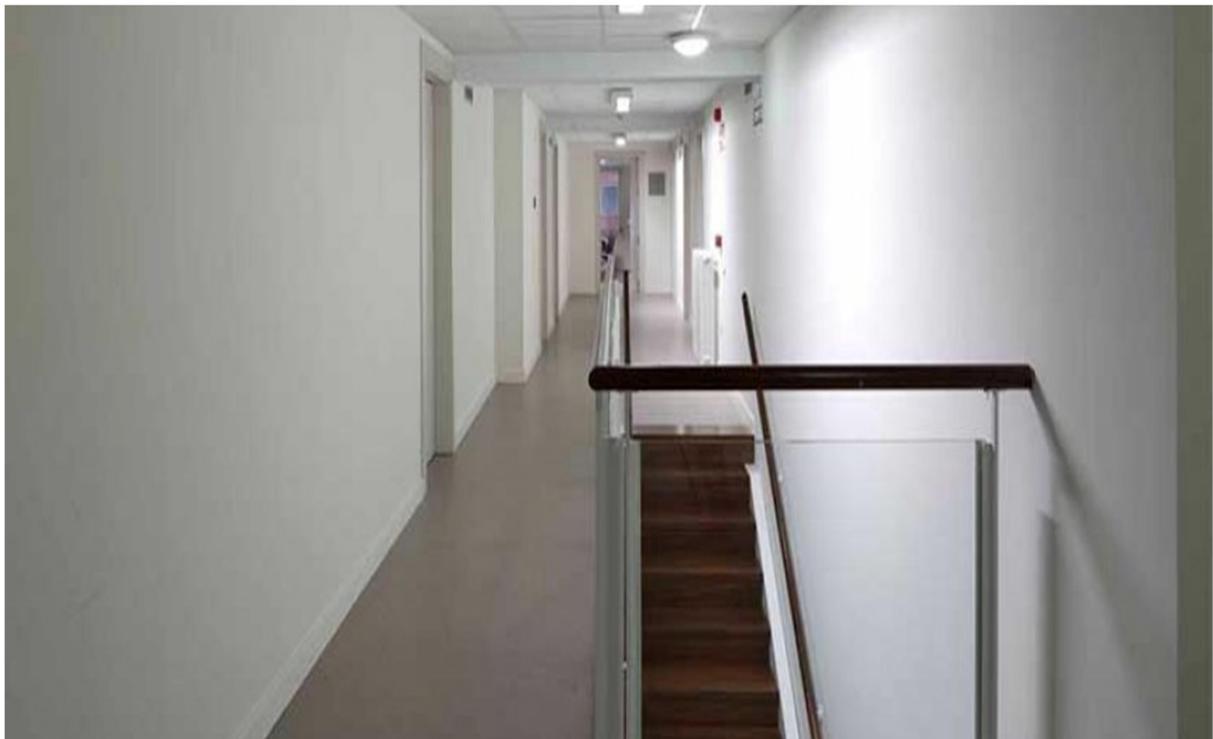


Foto 22. Pasillo de la EMM "Zizur" de Zizur Mayor



Foto 23. Aula grupal de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor



Foto 24. Clase de saxofón de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor



Foto 25. Clase de violín de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor



Foto 26. Clase de guitarra de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor



Foto 27. Clase de flauta de la EMM “Zizur” de Zizur Mayor



Foto 28. Fachada de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo



Foto 29. Aula de percusión de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo



Foto 30. Aula de violín de la EMM “Antonio Martínez Caracciolo” de Cintruénigo



Foto 31. Casa de Cultura de Cintruénigo



Foto 32. Fachada de la EMM de Peralta



Foto 33. Auditorio de la EMM de Peralta



Foto 34. Auditorio de la EMM de Peralta



Foto 35. Clase grupal de la EMM de Peralta



Foto 36. Fachada de la EMM "Fernando Remacha" de Tudela



Foto 37. Clase grupal de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela



Foto 38. Fachada de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela



Foto 39. Clase de violonchelo de la EMM “Fernando Remacha” de Tudela

ANEXO VI. Detalle del Decreto Foral 79/2010

Decreto Foral 79/2010, de 13 de diciembre, por el que se modifican el Decreto Foral 63/2006, de 4 de septiembre, por el que se regulan los Centros Integrados de Formación Profesional en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra, y el Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se aprueban normas básicas para la creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza, para adaptarlos a la Directiva 2006/123/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 diciembre de 2006, relativa a los servicios en el mercado interior.

Artículo Segundo

Modificación del Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se aprueban normas básicas para la creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza

Se modifica el Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se aprueban normas básicas para la creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.

- **Uno.** El artículo 19.2 queda redactado con el siguiente contenido:

«2. Cuando la escuela de música incluya dentro de su oferta formativa enseñanzas de órgano, las clases podrán impartirse allí donde se encuentre el instrumento. En este caso se añadirá la conformidad del titular del instrumento a la documentación requerida en el momento de realizar la comunicación previa de la actividad.»
- **Dos.** Se modifica el título del Capítulo VI, que queda redactado con el siguiente contenido:

«Capítulo VI

De la comunicación, inscripción en el Registro Específico, modificación y revocación de la inscripción de las Escuelas de Música y Danza

- **Tres.** Se modifica el artículo 20, que queda redactado con el siguiente contenido:

«Artículo 20

1. La apertura y el funcionamiento de estos centros se someterá a la comunicación previa al Departamento competente en materia de educación por parte del titular del inicio de la actividad, que podrá presentarse por medios convencionales o electrónicos a través del Registro General Electrónico de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra.

La citada comunicación previa se considerará igualmente solicitud de inscripción en el Registro Específico de Escuelas de Música y Danza.

2. Dicha comunicación deberá ir acompañada de los siguientes documentos:

- **a)** Instancia en la que conste la denominación específica de la Escuela y su localización geográfica.
- **b)** Documentación acreditativa de la personalidad del titular y declaración o manifestación de que no se encuentra incurso en ninguno de los supuestos previstos en el artículo 15 del presente Decreto.

- **c)** Documentación de carácter académico-pedagógico relacionada en el artículo 6.º del presente Decreto Foral.
- **d)** Planos de las instalaciones de la Escuela con el uso que se va a hacer de ellas y relación del equipamiento del Centro.
- **e)** Documentación en la que se acrediten los méritos académicos y pedagógicos de la persona que haya de desempeñar el cargo de Director de la Escuela.
- **f)** Documentación acreditativa de que el profesorado cumple los requisitos de titulación recogidos en los artículos 12 y 13 del presente Decreto Foral y la especialidad que va a impartir.
- **g)** Indicación del número de alumnos que se pretende atender.

3. El titular de la Escuela podrá iniciar la actividad desde el día de la presentación de la comunicación, sin perjuicio de la posterior comprobación por el Departamento competente en materia de educación del cumplimiento por parte del titular de todos los requisitos que se establecen en el presente Decreto Foral.»

- **Cuatro.** El artículo 21, queda redactado con el siguiente contenido:

«Artículo 21

En el Registro de Centros docentes dependientes del Departamento competente en materia de educación del Gobierno de Navarra se habilitará un Registro Específico de Escuelas de Música y Danza, en el que se inscribirán aquellas escuelas, de titularidad pública o privada, cuyos objetivos y condiciones de funcionamiento se adecuen a lo establecido en el presente Decreto Foral.»

- **Cinco.** El artículo 22, queda redactado con el siguiente contenido:

«Artículo 22

«Para que se proceda a la inscripción del Centro en el Registro Específico de Escuelas de Música y Danza será preciso que el Departamento competente en materia de educación compruebe que el proyecto de escuela presentado con la documentación requerida en el artículo 21 se adecua a los objetivos y condiciones establecidas en el presente Decreto Foral y reúne los requisitos mínimos establecidos en la legislación vigente.»

- **Seis.** El artículo 23 que queda redactado con el siguiente contenido:

«Artículo 23

1. Habiéndose cumplimentado, en su caso, el trámite de subsanación, el Director General de Inspección y Servicios dictará una resolución en la que, una vez comprobado el cumplimiento de los requisitos, ordenará que se inscriba al Centro en el Registro Específico de Escuelas de Música y/o Danza.

Dicha resolución deberá producirse en el plazo máximo de tres meses desde la fecha en que la comunicación hubiera tenido entrada en el registro del Departamento competente en materia de educación, debiendo entenderse estimada la solicitud de inscripción en el Registro Específico en caso de no dictarse resolución en dicho plazo.»

2. En la resolución por la que se ordene la inscripción de la escuela de música y/o Danza constarán los siguientes datos:

- o a) Titular del centro.
- o b) Domicilio, localidad, municipio, provincia.
- o c) Denominación genérica.
- o d) Denominación específica.
- o e) Especialidades que se imparten.

3. Dicha resolución será publicada en el Boletín Oficial de Navarra.»

- **Siete.** El artículo 24.2 queda redactado con el siguiente contenido:

«El Departamento competente en materia de educación velará para que aquellos centros que no estén registrados no ostenten denominaciones que conforme al apartado 1 correspondan a los que sí lo están.»

- **Ocho.** Se deroga el artículo 25.
- **Nueve.** Se deroga el artículo 26.
- **Diez.** El artículo 29, queda redactado con el siguiente contenido:

«Artículo 29

Cualquier modificación de la Escuela que se produzca que suponga cambio de denominación específica, modificación de las instalaciones, ampliación de especialidades, modificación de la oferta y cambio de titularidad o de edificio, deberá ser comunicada al Departamento competente en materia de educación del Gobierno de Navarra, el cual, en el plazo máximo de tres meses desde la fecha en que la comunicación de la modificación hubiera tenido entrada en el registro del Departamento competente en la materia de educación, comprobará los requisitos y en su caso, actualizará los datos que proceda mediante la resolución correspondiente.

En caso de no dictarse resolución en dicho plazo se entenderá estimada la solicitud de inscripción de la modificación.»

- **Once.** El artículo 30 queda redactado con el siguiente contenido:

«Artículo 30

Cuando las Escuelas específicas de Música y Danza dejaren de reunir los requisitos o de ajustarse a las normas de funcionamiento establecidos en este Decreto Foral, la Administración educativa instruirá un expediente de revocación de la inscripción en el Registro Específico de Escuelas de Música y Danza, previa audiencia de la entidad interesada»

- **Doce.** El artículo 31 queda redactado con el siguiente contenido:

«Artículo 31

1. La revocación de la inscripción tendrá lugar por los siguientes motivos:

- o a) Incumplimiento de las enseñanzas que imparte.

- **b)** Cese de actividades.
- **c)** Incumplimiento de los requisitos establecidos en el presente Decreto Foral.

2. En todo caso, se pondrá de relieve al titular lo establecido en el apartado anterior para que subsane las deficiencias; de no hacerlo en el plazo que se le conceda, se iniciará el oportuno expediente de revocación de la inscripción en el Registro.

3. Iniciado el expediente de revocación por el Servicio de Inspección Educativa se dará audiencia al titular del centro. Una vez cumplido este trámite será dictada la resolución correspondiente por el Director General de Inspección y Servicios.

4. La resolución a la que se refiere el apartado anterior dará lugar a la correspondiente baja del Centro en el Registro Específico de Escuelas de Música y Danza y adaptación de su denominación, sin afectar a la posibilidad de funcionamiento del centro.»

ANEXO VII. Métodos más utilizados en las EMM de Navarra

Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>Aprende tocando el Clarinete</i>	Peter Wastall	Mundimúsica ediciones	Clarinete
<i>Aprende tocando la Flauta</i>	Peter Wastall	Mundimúsica ediciones	Flauta
<i>Aprende tocando el Saxofón</i>	Peter Wastall	Mundimúsica ediciones	Saxofón
<i>Aprende tocando la trompeta</i>	Peter Wastall	Mundimúsica ediciones	Trompeta
<i>Aprende tocando el Trombón</i>	Peter Wastall	Mundimúsica ediciones	Trombón
<i>Aprende tocando la Trompa</i>	Peter Wastall	Mundimúsica ediciones	Trompa

Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>El Saxofón Ameno</i>	Jean Marie Londeix	Henry Lemoine	Saxofón
<i>Easy film tunes for alto saxophone (con CD)</i>	Stephen Duro	Chester music	Saxofón
<i>George Gershwin</i>	Robin De Smet	Wise Publication	Saxofón
<i>Movies songs (con CD)</i>	Carl Strommen	Alfred	Saxofón
<i>Intermediate Jazz Conception (con CD), alto & baritone sax</i>	Jim Snidero	Advance music	Saxofón
<i>Venticuatro estudios fáciles</i>	Marcel Mule	Alphonse Leduc	Saxofón
Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>Teoría y práctica de la Flauta (1 sonido)</i>	Trevor Wye	Mundimúsica ediciones	Flauta

<i>Teoría y práctica de la Flauta (2 técnica)</i>	Trevor Wye	Mundimúsica ediciones	Flauta
<i>Teoría y práctica de la Flauta (3 articulación)</i>	Trevor Wye	Mundimúsica ediciones	Flauta
<i>Teoría y práctica de la Flauta (4 afinación)</i>	Trevor Wye	Mundimúsica ediciones	Flauta
<i>Teoría y práctica de la Flauta (5 respiración y escalas)</i>	Trevor Wye	Mundimúsica ediciones	Flauta
<i>Teoría y práctica de la Flauta (6 estudios de perfeccionamiento)</i>	Trevor Wye	Mundimúsica ediciones	Flauta

Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>Txistu Gozoa (4 métodos)</i>	Jose Ignazio Ansorena	Casa Erviti	Txistu

Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>Stadivari (con CD)</i>	Joan Alfaras	Boileau	Violín
<i>String Builder</i>	Samuel Applebaum	Belwin	Violín Viola Cello

Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>Guitarra, FastTrack (con CD)</i>	Blake Neely y Jeff Schroedl	Hal Leonard	Guitarra
<i>Tocamos la guitarra, Método fácil para pequeños guitarristas (con CD). + de 70 obras famosas</i>	Roberto Fabbri	Carisch	Guitarra

Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>Escuela Tchokov de piano (con CD)</i>	Tchokov/Gemiu	European Music Center	Piano
<i>Piano básico de Bastien</i>	James Bastien	Kjos	Piano
<i>101 Premières Études Erste Etüden</i>	Charles Hervé y Jacqueline Pouillard	Henry Lemoine	Piano
<i>Método Europeo de Piano</i>	Fritz Emonts	Schott	Piano
<i>Méthode de piano débutants</i>	Charles Hervé y Jacqueline Pouillard	Henry Lemoine	Piano

Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>Percusión</i>	Jorge Pons	Rivera Editores	Percusión
<i>Método de Percusión (con CD)</i>	Michael Jansen	Impromptu	Percusión
<i>Drum (con CD)</i>	Peter O'Gorman	Kjos	Percusión

Método	Autor	Editorial	Instrumentos
<i>Méthode d'Accordéon (con CD)</i>	Manu Maugain	Henry Lemoine	Acordeón