

*Los inicios de la profesión docente  
en los conservatorios de música. Un estudio  
desde la perspectiva de los protagonistas*  
*Becoming a Music Teacher at the Conservatoire. A Study  
from the Perspective of Beginning Music Teachers*

*por*

Dra. M<sup>a</sup> Teresa Díaz Mohedo  
Universidad de Granada, España  
mtdiazm@ugr.es

A pesar de que son muy abundantes los estudios generales sobre los profesores noveles, tanto a nivel nacional como internacional; en lo que se refiere a la enseñanza de la música, y concretamente a la que tiene lugar en los conservatorios, existen solo algunas investigaciones que tratan el tema. Este estudio analiza la opinión de un grupo de profesores noveles de música, en cuanto a su preparación para la docencia y ofrece una visión amplia del tema desde la perspectiva de sus protagonistas.

**Palabras clave:** investigación educativa, educación musical, formación del profesorado, conservatorios.

*General studies about beginning teachers are very common both nationally and internationally. However in terms of music education only a handful of studies have dealt with the lives of music teachers at conservatoires. In this paper the opinions of a group of beginning music teachers are analyzed in terms of how they consider their own preparation for teaching at a conservatoire at the starting point of their careers. The purpose is to present a broad view of this subject of music teaching from the perspective of the same people involved in the process.*

**Keywords:** educational research, music education, teacher training, conservatoires.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los primeros años de docencia constituyen un periodo crucial para el desarrollo de un profesor pues conformarán su futura identidad profesional. Ello ha motivado numerosos trabajos, que en el ámbito de la educación han abordado diferentes temáticas relacionadas con los profesores noveles, centrándose especialmente en el estudio de los programas de formación del profesorado y en la inducción a la enseñanza.

Diferentes estudios<sup>1</sup> han identificado y analizado temas tan variados como la secuenciación del currículo, las teorías del aprendizaje, la disciplina, la motivación de

<sup>1</sup> Cf. Algozzine, Gretes, Queen y Cowan-Hathcok 2007; Corbin 2010; Darling-Hammond 1990; Feiman-Nemser 2001; Joseph y Heading 2010; McNally *et al.* 2010; Zumwalt 1989.

los estudiantes, la atención a la diversidad, la evaluación del trabajo de los alumnos, las relaciones con los padres y compañeros de profesión, la planificación educativa, los recursos para la docencia, etcétera.

Coincidimos con Feiman-Nemser<sup>2</sup> en pensar que el profesor principiante debe no solo enseñar, sino también aprender cómo enseñar y, aunque una preparación previa es necesaria, ningún otro contexto como el del aula puede facilitar ese doble ejercicio. Porque el primer contacto real con la enseñanza tiene lugar cuando el nuevo profesor se encuentra frente a una clase de la que es el único responsable. Por esta razón, en los últimos años los educadores musicales han comenzado a investigar en el ámbito de la educación general cómo los profesores noveles desarrollan estrategias didácticas, toman decisiones pedagógicas y aprenden a solucionar los complejos problemas con los que se encuentran al comenzar a trabajar en los centros educativos<sup>3</sup>.

Sin embargo, de momento, los profesores que comienzan a trabajar en centros educativos más específicos como son los conservatorios de música, no parecen ser una prioridad para la investigación musical. Es difícil encontrar trabajos que estudien cómo afrontan los músicos la dedicación profesional a la enseñanza.

De acuerdo con Conkling<sup>4</sup>, hemos de destacar que en relación con la educación musical existe un cuerpo considerable de investigación centrado en el periodo de formación de los estudiantes. Sin embargo se observa una ausencia de trabajos que analicen cómo los profesores de música dan sentido a lo que aprenden, acerca de cómo enseñar durante sus experiencias iniciales.

La ausencia de la enseñanza entre las principales expectativas laborales de los músicos ha sido estudiada por algunos investigadores<sup>5</sup>. A pesar de que estos se identifican a sí mismos como 'intérpretes' o como 'músicos' más que como profesores, en la realidad laboral, las salidas profesionales como la interpretación, dirección, composición o producción y gestión musicales, son accesibles solo para un reducido grupo de músicos. Por lo tanto, la mayoría de los egresados de conservatorios acaban, finalmente, dedicándose a la enseñanza.

Teniendo en cuenta esta situación y debido a la complejidad que entraña esta profesión, el desinterés inicial por la enseñanza que muchos músicos manifiestan no justifica la ausencia de investigación formal en este ámbito concreto de la educación musical.

Por esta razón, y con la intención de abrir espacios a futuras investigaciones, el principal objetivo del presente trabajo es identificar la problemática de los profesores noveles de conservatorio, por medio y a partir de la reflexión de los propios protagonistas sobre su desarrollo profesional. Interesa determinar la percepción que cada uno de ellos tiene acerca de cómo se aprende a ser profesor o profesora, y de analizar las cuestiones que les parecen relevantes en el día a día en un aula de música.

## 2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos a continuación el contenido de nuestra investigación organizado en tres apartados: los objetivos y preguntas de investigación que nos sirvieron como punto de partida, las características de los participantes y la metodología empleada.

<sup>2</sup> Cf. Feiman-Nemser 2001.

<sup>3</sup> Cf. Bennet y Stanberg 2006; Conway, Micheel-Mays y Micheel-Mays 2005; Conway 2010; Dolloff 1999; Georgii-Hemming y Westval 2010; Haston y Russell 2011; Uptis, Smithrin y Soren 1999; Yourn 2000.

<sup>4</sup> Cf. Conkling 2003.

<sup>5</sup> Cf. Bennett y Stanberg 2006; Díaz y Vicente 2010; Mills, 2004a, 2004b; Vicente 2008.

## 2.1. Objetivo y preguntas de investigación

Los conservatorios de música españoles son las instituciones educativas dedicadas a la formación musical especializada y su función es ofrecer al alumnado una preparación práctica y teórica que les permita la cualificación como futuros profesionales de la música en los campos de la interpretación, la investigación musical, la pedagogía y la creación artística. Ello implica que las enseñanzas de música que se imparten están encaminadas específicamente a la formación de músicos.

En dicho contexto, dos propósitos orientan el estudio que se describe en este trabajo. Primero, como ya se dijo anteriormente, examinar las percepciones que los profesores noveles tienen de sus experiencias iniciales de enseñanza, y segundo, determinar el lugar que ocupan en esos primeros contactos con la realidad de un aula tanto el conocimiento musical como el conocimiento pedagógico adquiridos en su formación universitaria.

Sobre la base de los dos propósitos, las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- a) ¿Cuáles son las experiencias y percepciones de los nuevos profesores respecto a su primer año de trabajo en un conservatorio?
- b) ¿Cuáles son las dificultades que los músicos deben afrontar al comienzo de su carrera docente?
- c) ¿Cómo responden a las exigencias de la profesión docente? ¿Con qué recursos?

Estas tres cuestiones se concretaron en los siguientes objetivos de investigación:

1. Describir las experiencias más significativas que han tenido lugar en un grupo de profesores noveles durante el primer año dedicado a la enseñanza.
2. Analizar las expectativas previas al acceso a la profesión docente y el cumplimiento o no de dichas expectativas.
3. Identificar la problemática que afrontan los profesores principiantes en el desarrollo de su enseñanza en los conservatorios.
4. Describir las estrategias y recursos que estos nuevos profesores emplean para desenvolverse en el quehacer diario del aula.
5. Conocer sus opiniones sobre la enseñanza en el conservatorio como actividad profesional.

## 2.2. Participantes

Después de elaborar un listado de posibles participantes de diferentes conservatorios andaluces, se seleccionaron treinta profesores noveles a los que se invitó a participar en la investigación durante el curso académico 2009/2010. De ellos, se seleccionó y conformó un grupo de diez profesores con las siguientes características:

- Diferente perfil profesional (a cargo de asignaturas teóricas o prácticas)
- Diferente centro de trabajo (conservatorio elemental o profesional<sup>6</sup>)

<sup>6</sup> Andalucía es la región española con la red más amplia de conservatorios. En 2012, esta incluía 77 centros: 48 conservatorios elementales, 24 profesionales y cinco superiores. Los últimos no se han

- Paridad de género ( profesores y profesoras)
- Diferente figura contractual (funcionarios e interinos<sup>7</sup>)

Los perfiles de los participantes consideran la identificación personal, la especialidad, el centro de trabajo y la figura contractual, aspectos que quedan registrados en la siguiente tabla.

PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Nombre (Pseudónimo)	Edad	Especialidad	Centro de Trabajo Tipo de Conservatorio	Figura Contractual
Bárbara	23	Guitarra	C. Elemental	Interino
Juan	24	Trompeta	C. Elemental	Interino
Alejandro	24	Clarinete	C. Elemental	Funcionario
Daniel	25	Piano	C. Elemental	Interino
Carlota	25	Piano	C. Profesional	Funcionario
Judith	25	Flauta	C. Profesional	Interino
Adrián	27	Violín	C. Profesional	Funcionario
Eric	28	Lenguaje musical	C. Profesional	Funcionario
Alicia	30	Lenguaje musical	C. Profesional	Interino
Ester	32	Canto	C. Profesional	Funcionario

### 2.3. Metodología

La metodología de investigación que mayoritariamente se emplea en el área de educación musical incluye técnicas cuantitativas y cualitativas. No obstante, como Verrastro y Leglar (1992) afirman<sup>8</sup>, los diseños cuantitativos para estudios en el área de experiencias prácticas son difíciles de implementar.

Por eso, y teniendo en cuenta que la intención de este trabajo era conocer la realidad vivida por los participantes en su propio contexto educativo, asumimos como investigadores que la metodología cualitativa sería la que mejor nos permitiría acceder a las experiencias y percepciones en las que estábamos interesados.

Consecuentemente el modelo que propusimos está basado en el relato de diez profesores en su primer año de trabajo. Los datos cualitativos, obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas, nos proporcionaron la base para un estudio de las ideas que los profesores noveles tienen sobre la construcción de su identidad profesional a lo largo de este decisivo año.

Se sostuvieron dos entrevistas con cada uno de los participantes durante el periodo de tiempo comprendido entre noviembre de 2009 y junio de 2010. Todos ellos fueron informados de los objetivos y preguntas de la investigación, y se les comunicó el uso de pseudónimos para garantizar su anonimato en el informe final.

considerado para nuestro estudio, porque según la normativa actual los profesores principiantes no pueden trabajar en este nivel educativo.

<sup>7</sup> La figura del profesor funcionario en España corresponde al académico de planta y la del interino, en cambio, corresponde al académico a contrata.

<sup>8</sup> Citados en Youn 2000: 183.

Tras el estudio de la información contenida en las transcripciones de las entrevistas y con las preguntas de investigación como referencia, se pasó a la discusión de los temas emergentes con los participantes, a los que se les había ofrecido la oportunidad de revisar los hallazgos y discutir las secciones en las que se articularía el informe final de investigación.

### 3. PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados que presentamos a continuación reflejan las percepciones que los profesores noveles implicados en el proyecto tienen sobre su primer año de docencia en el conservatorio. De las entrevistas se extraen tres categorías de análisis que resumimos a continuación:

#### 3.1. Ideas previas y preparación para la docencia

Todos los profesores entrevistados accedieron a la docencia sin haber tenido experiencias laborales previas, exceptuando algunas clases particulares que dieron cuando estudiaban:

“El único contacto que había tenido con alumnos antes de empezar a trabajar en el conservatorio fue por las clases particulares de guitarra que di durante unos meses para ganar algo de dinero...” (Bárbara, profesora de guitarra).

La formación pedagógica de estos profesores se limita a alguna asignatura que cursaron como parte de sus estudios superiores de música, y al curso de capacitación pedagógica que obligatoriamente deben realizar todos los titulados en música que quieran ejercer la docencia. Prácticamente todos los entrevistados manifestaron que consideraban insuficiente dicha preparación previa, y que una vez que habían empezado a trabajar en el conservatorio, se dieron cuenta de que la realidad de un aula era algo muy diferente a lo “estudiado” en clase:

“Yo estuve totalmente desorientado las primeras semanas... En las clases con los alumnos de primer curso de elemental, estaba tan preocupado porque tuvieran una postura correcta y porque avanzaran con los ejercicios que les mandaba cada semana, que ni siquiera me di cuenta de que los niños de ocho años a veces no entendían lo que quería explicarles... No estaba preparado para trabajar con niños tan pequeños...” (Daniel, profesor de piano).

A pesar de esto, algunos de los profesores entrevistados conceden poca importancia a las cuestiones didácticas. En lo que se refiere a las habilidades para enseñar, gran parte de ellos piensa que esas habilidades pueden ser conseguidas con la práctica o bien por las aptitudes naturales de la persona:

“Yo apenas tengo experiencia dando clases, pero en los dos meses que llevo trabajando ya he aprendido a afrontar determinadas situaciones que se plantean en clase; podría decirse que es una cuestión de práctica...” (Carlota, profesora de piano).

“Hay personas que no necesitan tener una formación previa para enseñar, porque por naturaleza tienen facilidad para hacerlo...” (Alicia, profesora de Lenguaje Musical).

Muchos de los entrevistados coinciden en pensar que para ser profesor, basta con poseer un alto dominio del conocimiento a enseñar. Aún en ausencia de una experiencia previa, el dominio del contenido es percibido como el requisito más importante para ser profesor, según se desprende de afirmaciones como las siguientes:

“Los alumnos tienen que ver que tú eres un buen músico y que dominas a la perfección tu instrumento. Yo creo que si mis alumnos vieran que yo no toco bien el violín no me respetarían ni valorarían mis clases...” (Adrián, profesor de violín).

“Cuando estás dando clases tienes que demostrar seguridad al explicar, que dominas el tema, que cuando un alumno te pregunta [si] eres capaz de resolver sus dudas, darle ejemplos, etc.” (Eric, profesor de Lenguaje Musical).

## Comentario

Un aspecto muy importante que se reveló en las entrevistas fue la importancia que todos los profesores le conceden al dominio de su instrumento como una base indispensable para enseñarlo. Estas creencias revelan lo que subyace en el pensamiento de estos profesores. Consideran que la enseñanza musical consiste en dotar a los estudiantes de un alto conocimiento de las asignaturas teóricas o prácticas que estudian. Por lo tanto el profesor, o quien pretenda serlo, debe a su vez poseer un dominio excepcional de estos conocimientos; cuando se tienen, se pueden enseñar.

Las ideas previas sobre el trabajo docente que manifestaron estos profesores coinciden en considerarlo como un trabajo fácil en comparación con otras profesiones. Se sustentan por la imagen social que se tiene de la docencia, vista como un trabajo sencillo que requiere poco esfuerzo por parte de quien lo realiza. La actividad docente es una de las más conocidas por los individuos en general, debido al contacto directo que tenemos con ella desde que a edades tempranas nos incorporamos al sistema educativo como alumnos. Al igual que Feiman-Nemser<sup>9</sup> consideramos que estas ideas preconcebidas son muy comunes en relación con la enseñanza, pero no sucede así en otros ámbitos. Al contrario de lo que ocurriría a modo de ejemplo con estudiantes de medicina o de arquitectura, los futuros docentes no se sienten faltos de preparación para el ejercicio de la profesión, porque las imágenes que durante su periodo de formación se hicieron sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje les proporcionan la base sobre la que interpretar sus ideas y prácticas en el aula. Haber vivido la enseñanza como algo rutinario, provoca que su valor sea desprestigiado y se le identifique como una tarea sencilla, para la cual cualquiera puede estar capacitado.

### 3.2. Inducción a la enseñanza en el conservatorio

En relación con los procesos de inducción vividos en el conservatorio, se deduce que ninguno de los entrevistados los vivió de manera formal. Por el contrario, casi todos afirmaron haber participado en experiencias informales en las que la ayuda de los compañeros había resultado muy importante.

Esta inducción informal se dio en dos ámbitos: inducción a la institución en general e inducción a la docencia en particular. La inducción a la institución se produjo con el apoyo de compañeros mediante explicaciones no formales acerca del funcionamiento del centro, recursos disponibles, aspectos administrativos, etcétera:

“El director del centro me ayudó bastante al principio, sobre todo con el manejo del programa Séneca, porque había que usarlo para el control de asistencia de los alumnos, las calificaciones, etc., y yo no conocía ese programa” (Eric, profesor de lenguaje musical).

<sup>9</sup> Cf. Feiman-Nemser 2001.

“Los compañeros me ayudaron mucho, sobre todo con las cuestiones administrativas. Para que te hagas una idea, yo ni siquiera sabía cómo tenía que cumplimentar mi horario con horas de docencia y horas de obligada permanencia en el centro sin docencia. Para este tipo de cosas, fue muy útil contar con su ayuda” (Judith, profesora de flauta).

Respecto de la inducción a la docencia en particular, los profesores entrevistados nuevamente se refirieron a vivencias informales, entre la que se destaca especialmente el apoyo recibido de los compañeros más experimentados. La inducción aquí consistió en orientaciones generales sobre el trabajo con alguna materia en particular, compartiendo experiencias e incluso materiales didácticos con el nuevo profesor:

“El otro profesor de lenguaje musical me dejó sus materiales, me explicó cómo estaba trabajando en cada nivel y cómo se organizaba los tiempos de clase; incluso me dejó exámenes que había usado en cursos anteriores por si quería tomarlos como referencia” (Alicia, profesora de lenguaje musical).

“Una de las compañeras del departamento me pasó un listado con muchas arias de ópera clasificadas por el grado de dificultad, [el] que me fue muy útil cuando empecé a elegir el repertorio para mis alumnos; también me prestó algunos libros de técnica vocal que ella suele usar para que les echara un vistazo” (Ester, profesora de canto).

Un elemento importante sobre la inducción que surgió en las entrevistas, es el apoyo moral o emocional, e incluso en un plano más personal, que se les brinda a los profesores noveles, apoyo que es también muy apreciado por ellos:

“El trato que me dieron mis compañeros fue muy cordial, y eso me ayudó mucho a disipar los temores que tenía cuando empecé a trabajar” (Juan, profesor de trompeta).

“Cuando empecé a trabajar en el conservatorio, me encontré con muchos compañeros que se ofrecieron a ayudarme en lo que necesitara y me dieron muchos ánimos. La verdad es que les estoy muy agradecido...” (Alejandro, profesor de clarinete).

## Comentario

Como señalan Campbell, Thompson y Barret<sup>10</sup>, el proceso de inducción es un periodo muy importante. Durante el mismo se produce la socialización del profesor dentro del sistema, razón por la cual las experiencias docentes iniciales son decisivas en orden a conformar una identidad profesional.

En relación con los procesos informales de inducción a que se refieren los participantes en este estudio, compartimos la idea de Campbell *et al.*<sup>11</sup> de que la pertenencia de un profesor novato a una comunidad de práctica resulta muy significativa, puesto que le sirve de apoyo, guía y complemento de su formación. Además, al pertenecer a dicha comunidad educativa, como afirman McNally *et al.*<sup>12</sup>, la dimensión emocional cobra mucha importancia y son muchos los beneficios que pueden derivarse de las relaciones que emergen entre los profesores principiantes y los más experimentados.

<sup>10</sup> Cf. Campbell, Thompson y Barret 2010.

<sup>11</sup> Cf. Campbell, Thompson y Barret 2010.

<sup>12</sup> McNally *et al.* (2010).

### 3.3. La enseñanza en el conservatorio

Aunque todos los profesores entrevistados estaban trabajando por primera vez en un conservatorio, coincidieron en relatar formas de proceder iniciales y posteriores, es decir, percibieron un antes y un después a lo largo de ese año de trabajo. Es por eso que fue posible establecer una diferencia entre esos dos momentos, para describir lo que podría ser la evolución de su trabajo vista por ellos mismos.

Una de las cuestiones que fue abordada en las entrevistas, es el hecho de que a través del ejercicio de la docencia, muchos de ellos constataron que la enseñanza es algo mucho más complejo que la mera transmisión de contenidos. Superaron las ideas preconcebidas que traían producidas en parte por la experiencia vivida como estudiantes, cuando solo percibieron una parte de todo lo que implica la tarea docente en realidad:

“Yo creía que dar clase era más fácil de lo que es... no se trata solo de decirle al alumno esto se toca así, o tienes que poner la boca de esta forma,... Además ya me ha pasado en varias ocasiones que explicando lo mismo a diferentes alumnos, unos han entendido a la primera lo que quería decir y otros no. Con cada alumno hay que trabajar de una forma y buscar la manera de que te entienda” (Alejandro, profesor de clarinete).

En cuanto a los problemas que los profesores noveles encuentran para manejar los diversos factores relacionados con la enseñanza, los inicios en la docencia de los participantes en este estudio les han llevado a enfrentarse a una serie de dificultades entre las que pueden destacarse las siguientes:

- a) Conseguir motivar a los alumnos por la asignatura que imparten. A este respecto las entrevistas revelan el *shock* que ha supuesto para muchos de ellos descubrir que las razones por las que los alumnos estudian en el conservatorio son muy variadas, y que sus motivaciones son también diversas:

“He tenido muchos problemas con dos alumnos de piano complementario<sup>13</sup>: no estudian en casa, no tienen interés por las clases, y a veces incluso he tenido que llamarles la atención por su mal comportamiento. [...] yo creo que la razón es que a ellos no les interesa el piano, vienen a clase obligados, pero lo que realmente les preocupa es su instrumento. A lo mejor ven mis clases como una pérdida de tiempo” (Carlota, profesora de piano).

“En las clases de lenguaje musical siempre hay alumnos que están como a disgusto, parece que no entienden que esta asignatura es fundamental para que puedan progresar con su instrumento. Algunos hasta te dicen que ellos lo que quieren es tocar, no perder el tiempo estudiando teoría...” (Alicia, profesora de lenguaje musical).

- b) Idoneidad de los espacios donde trabajan. Si bien sus opiniones no son especialmente críticas, merece la pena expresar lo que piensan al respecto, porque nos ayuda a entender cuáles son a su vez las diferentes problemáticas de cada tipo de conservatorio:

“Yo estoy muy a gusto trabajando con alumnos de elemental, y el ambiente en el centro, como somos pocos compañeros, es también bueno. El inconveniente mayor que yo veo

<sup>13</sup> Todos los alumnos de grado profesional que no estudian piano como instrumento principal, deben cursar obligatoriamente varios cursos de piano como instrumento complementario al suyo. El número de cursos varía según la especialidad instrumental.



en estos centros es que estamos muy limitados en cuanto a recursos. Aquí por ejemplo, las [salas de] clases no están insonorizadas, así que ya puedes imaginarte los problemas que tenemos” (Bárbara, profesora de guitarra).

“Este conservatorio es bastante grande, y como somos tantos profesores, los que hemos llegado este año no tenemos un aula fija. Yo estoy cada tarde en una diferente, y los miércoles tengo que dejar libre el aula dos horas y dar mis clases en una cabina de estudio. No es que me importe demasiado, pero si tuviera un aula asignada, no tendría que ir con las partituras y el violín de aquí para allá” (Adrián, profesor de violín).

- c) Repercusión de la dedicación a la docencia en su futuro como intérpretes. A pesar de que todos los participantes manifestaron su satisfacción con el trabajo que están desempeñando, en las entrevistas aparecen bastantes referencias a cómo ven su futuro profesional. De ellas se deduce que para algunos es muy importante compatibilizar su dedicación a la enseñanza con sus carreras como intérpretes:

“Yo necesito seguir estudiando. Me gusta tocar, y quiero seguir aprendiendo y aprovechar todas las oportunidades que se presenten para tocar en público” (Judith, profesora de flauta).

“En mi conservatorio hay compañeros que nunca tocan en público,... A mí no me gustaría dejar de tocar la trompeta; llevo toda la vida haciéndolo y creo que si dejara de tocar me sentiría menos músico” (Juan, profesor de trompeta).

## Comentario

A medida que los nuevos profesores van adquiriendo experiencia docente y se acercan más a la complejidad real de la enseñanza, es entonces cuando empiezan a producirse cambios en la práctica y posiblemente también en las ideas que subyacen a la enseñanza. Por eso, como resultado de la experiencia obtenida, los profesores perciben cambios en sus actuaciones docentes tal como lo afirman Joseph y Heading<sup>14</sup>:

“Pronto entienden que la enseñanza es algo más, que no es solo dominio del contenido sino que es el conocimiento pedagógico lo que pone sobre el tapete un buen profesor”.

Para estos profesores es muy importante poseer un repertorio adecuado de estrategias que les ayuden a afrontar la docencia con confianza y que les permitan disfrutar de su trabajo, de modo que en cada día que dediquen a enseñar aprendan algo nuevo. Poco a poco van descubriendo la complejidad que entraña la docencia, especialmente en el caso de la música, donde es una exigencia el enseñar tomando en cuenta las diferencias individuales.

Por otro lado viven como una necesidad el seguir activos como músicos, y no dejar de lado su faceta como intérpretes por el hecho de haberse convertido en profesores. Como exponen Abeles, Conway y Custodero<sup>15</sup>, es muy importante para ellos no olvidar que cuando eligieron su carrera querían ser músicos, y resulta evidente que necesitan demostrar que lo son, no solo a sus alumnos, sino que también a ellos mismos.

<sup>14</sup> Joseph y Heading 2010: 77.

<sup>15</sup> Cf. Abeles, Conway y Custodero 2010.

#### 4. CONCLUSIÓN

La intención de este estudio fue recopilar la reflexión de los profesores noveles para aproximarnos a su desarrollo profesional en las fases iniciales del proceso de aprender a enseñar en un conservatorio. El presente trabajo no pretende generalizar los resultados. Sin embargo estos pueden abrir puertas a futuras investigaciones en un área de estudio relacionada con las experiencias docentes tempranas.

Cuando los estudiantes de música se convierten en profesores, tienen una serie de creencias acerca de la docencia. Entre ellas predomina el que es una actividad fácil para la que cualquiera puede estar capacitado si tiene un buen dominio de su instrumento. Aunque no es habitual que los profesores noveles participen en un proceso formal de inducción, sí suelen vivir experiencias inductivas informales cuando empiezan a trabajar en el conservatorio. En dichas experiencias, los compañeros tienen un papel muy relevante, no solo como un apoyo en lo profesional, sino que también en lo personal. Las experiencias que han vivido en su primer año como profesores, les han ayudado a formarse una idea de lo que se espera de ellos como docentes y les ha hecho reflexionar sobre la docencia y sus exigencias. En dichas reflexiones, la preocupación por promover el aprendizaje de los alumnos ocupa un lugar muy destacado, no solo como indicador del progreso de los estudiantes, sino que como muestra de su éxito en el ejercicio de una profesión compleja, cuyos logros dependen no solo de poseer muchos conocimientos y habilidades, sino de tomar conciencia que enseñar también es un arte, y que convertirse en un buen profesor es un proceso que tiene lugar a la vez que se conforma una identidad profesional.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

ABELES, HAROLD. F. Y COLLEEN CONWAY

2010 "The Inquiring Music Teacher", en Harold F. Abeles y Lori Custodero (editores). *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory and Practice*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 276-302.

ABELES, HAROLD F., COLLEEN CONWAY Y LORI CUSTODERO

2010 "Framing a Professional Life: Music Teacher Development through Collaboration and Leadership", en Harold F. Abeles y Lori Custodero (editores). *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory and Practice*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 303-319.

ALGOZZINE, BOB., JOHN GRETES, ALLEN J. QUEEN Y MISTY COWAN-HATHCOCK

2007 "Beginning Teachers' Perceptions of Their Induction Program Experiences", *The Clearing House*, LXXX/3, pp. 137-143.

BENNETT, DAWN Y ANDREA STANBERG

2006 "Musicians as Teachers: developing a Positive View through Collaborative Learning Partnerships", *International Journal of Music Education*, XXIV/3, pp. 219-230.

CAMPBELL, MARK ROBIN, LINDA K. THOMPSON Y JANET R. BARRET

2010 *Constructing a Personal Orientation to Music Teaching*. Hoboken: Taylor & Francis.

CONKLING, SUSAN WHARTON

2003 "Uncovering Preservice Music Teachers' Reflective Thinking: making Sense of learning to Teach", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N° 155, pp. 11-23.

CONWAY, COLLEEN

2010 “Issues Facing Music Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century: developing Leaders in the Field”, en Harold F. Abeles y Lori Custodero (editores). *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory, and Practice*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 259-275.

CONWAY, COLLEEN, CORY MICHEEL-MAYS Y LINDSEY MICHEEL-MAYS

2005 “A Narrative Study of Student Teaching and the First Year of Teaching: Common Issues and Struggles”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N° 165, pp. 65-77.

CORBIN, BRIAN

2010 “Feeling Professional. New Teachers and Induction”, en Jim McNally y Allan Blake (editores). *Improving Learning in a Professional Context. A Research Perspective on the New Teacher in School*. Londres; Nueva York: Routledge, pp. 41-61.

DARLING-HAMMOND, LINDA

1990 “Teachers and Teaching: Signs of a Changing Profession”, en W. Robert Houston, Martin Haberman y John P. Sikula (editores). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, pp. 267-290.

DÍAZ, MARÍA TERESA Y ALEJANDRO VICENTE

2010 “Professional Spanish Music Conservatories in the Last Third of the Twentieth Century: an Approach to the Teacher’s Professional Profile”, *INTED2010 Proceedings*, <http://library.iated.org/view/DIAZMOHEDO2010PRO>, pp. 266-269.

DOLLOFF, LORI ANNE

1999 “Imaging Ourselves as Teachers: the Development of Teacher Identity in Music Teacher Education”, *Music Education Research*, I/2, pp. 191-207.

FEIMAN-NEMSER, SHARON

2001 “From Preparation to Practice: designing a Continuum to strengthen and sustain Teaching”, *Teachers College Record*, CIII/6, pp. 1013-1055.

GEORGII-HEMMING, EVA Y MARÍA WESTVALL

2010 “Teaching Music in our Time: Student Music Teachers’ Reflections on Music Education, Teacher Education and becoming a Teacher”, *Music Education Research*, XII/4, pp. 353-367.

HASTON, WARREN Y JOSHUA A. RUSSELL

2011 “Turning Into Teachers: Influences of Authentic Context Learning Experiences on Occupational Identity Development of Preservice Music Teachers”, *Journal of Research in Music Education*, LIX/4, pp. 369-392.

JOSEPH, DAWN Y MARINA HEADING

2010 “Putting Theory into Practice: moving from Student Identity to Teacher Identity”, *Australian Journal of Teacher Education*, XXXV/3, pp. 75-87.

MCNALLY, JIM, ALLAN BLAKE, NICK BOREHAM, PETER COPE, BRIAN CORBIN, PETER GRAY Y IAN STRONACH

2010 “The Early Professional Learning of Teachers. A Model Beginning”, en Jim. McNally y Allan Blake (editores). *Improving Learning in a Professional Context. A Research Perspective on the New Teacher in School*. Londres; Nueva York: Routledge, pp. 13-26.

MILLS, JANET

2004a “Conservatoire Students as Instrumental Teachers”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N° 161-162, pp. 145-153.

2004b “Working in Music: becoming a Performer-Teacher”, *Music Education Research*, VI/3, pp. 245-261.

PETERS, G. DAVID Y ROBERT F. MILLER

1982 *Music Teaching and Learning*. Nueva York: Longman.

REGELSKI, THOMAS A. Y J. TERRY GATES (EDITORES).

2009 *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice*. Dordrecht; Nueva York: Springer.

UPITIS, RENA, KATHARINE SMITHRIM Y BARBARA J. SOREN

1999 “When Teachers become Musicians and Artists: Teacher Transformation and Professional Development”, *Music Education Research*, I/1, pp. 23-35.

VICENTE, ALEJANDRO

2008 *La LOGSE en los conservatorios superiores de música de Andalucía: una reflexión sobre el currículo*. Granada: Consejería de Cultura - Junta de Andalucía.

YOURN, BELINDA R.

2000 “Learning to Teach: Perspectives from Beginning Music Teachers”, *Music Education Research*, II/2, pp. 181-192.

ZUMWALT, KAREN

1989 “Beginning Professional Teachers: The Need for a Curricular Vision of Teaching”, en Maynard C. Reynolds (editor). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford; Nueva York: Pergamon Press, pp. 173-184.