

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal



TESIS DOCTORAL:
LA ENSEÑANZA DEL OBOE EN LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE
ANDALUCÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO: HISTORIA Y CIENCIAS
DE LA MÚSICA

Presentado por: M^a ISABEL DÍAZ LÓPEZ

Bajo la dirección de las doctoras
JULIA BERNAL VÁZQUEZ Y MARÍA PURIFICACIÓN PÉREZ
GARCÍA

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autoræ María Isabel Díaz López
ISBN: 978-84-9125-767-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43483>

A Óscar y Nicolás

AGRADECIMIENTOS

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han ayudado a recorrer este camino. La elaboración de esta tesis no hubiese sido posible sin el apoyo incondicional de mis tutoras las Doctoras Dña. Julia Bernal Vázquez y Dña. M^a Purificación Pérez García, que han sido guías y motivadoras en todo el proceso descubriéndome con cariño y afecto el increíble mundo de la investigación.

Gracias Puri por tu entrega incansable en el trabajo y por transmitirme la ilusión y la pasión con la que abor das cada proyecto. Gracias Julia por descubrirme el campo de la investigación en educación musical y por guiar mis inexpertos pasos hasta dar forma al proyecto que aquí presento.

A mi familia por ser mi sustento y arroparme en todo momento en cada proyecto que inicio. Gracias Óscar, eres el motor de mi vida, sin tu apoyo y paciencia nada de esto habría sido posible. Gracias Nico por regalarme tu sonrisa cada día y hacerme más fuerte. A mis padres por enseñarme que con trabajo todo se consigue en la vida. A mi hermano, por demostrarme que no existen las distancias ni las dificultades para conseguir nuestros sueños.

Gracias a todos los profesores, compañeros y amigos que han participado en este estudio, muy especialmente a Sheila Alcalá, compañera de fatigas y amiga del alma, gracias por tu paciencia y entrega en cada nuevo proyecto que te planteo.

A mis amigos por creer en mí y arroparme con vuestro cariño infinito, en especial a Pablo López por el diseño gráfico de la propuesta metodológica y a José Luis Verdú por el soporte lingüístico.

En último lugar querría mostrar mi agradecimiento a mis alumnos del Real Conservatorio Profesional de Música de Almería por motivarme a realizar esta investigación y aportarme tanto en mi trabajo diario.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	5
1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
1.3. OBJETIVOS Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.4. PROCESAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.5. APORTE QUE SUPONDRÁ EN EL CAMPO CIENTÍFICO CORRESPONDIENTE	13
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CONSERVATORIO	17
1.1. LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA EN ESPAÑA	17
1.2. EL CONSERVATORIO ACTUAL	20
1.3. LEGISLACIÓN: DE LA LOGSE A LA LOMCE	21
1.4. LOS CONSERVATORIOS EN ANDALUCÍA	24
1.5. EL ACCESO A LOS CONSERVATORIOS ANDALUCES	26
2. EL PROFESORADO DE CONSERVATORIO	28
2.1. FORMACIÓN INICIAL	28
2.2. FORMACIÓN PEDAGÓGICA	31
2.3. EL CONCURSO-OPOSICIÓN	33
2.4. EL ESPECIALISTA DE INSTRUMENTO	36
2.5. LA FIGURA DEL PROFESOR DENTRO DE LAS ENSEÑANZAS BÁSICAS DE MÚSICA EN ANDALUCÍA	43
3. LA ENSEÑANZA EN EL CONSERVATORIO	45
3.1. EL ALUMNADO DE MÚSICA	45
3.2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	49
3.3. MOTIVACIÓN	53
3.4. DIFERENTES METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA MUSICAL	56
3.5. RELACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INSTRUMENTO CON EL LENGUAJE MUSICAL. IMPORTANCIA DE LA CANCIÓN COMO HERRAMIENTA DE AULA	66
3.6. PRÁCTICA EN GRUPO	68

4. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA PARA OBOE: PROPUESTA METODOLÓGICA	72
4.1. NUESTRA PROPUESTA METODOLÓGICA	73
SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	133
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	135
1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	144
2. MUESTRA	148
3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	165
3.1.EL CUESTIONARIO	165
3.1.1 DISEÑO DEL CUESTIONARIO	168
3.2. EL GRUPO DE DISCUSIÓN	185
3.2.1 DISEÑO Y DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	188
3.3. PARRILLAS OBSERVACIÓN	192
3.3.1 DISEÑO	194
3.4.FUENTES DOCUMENTALES	201
3.5.REGISTRO ANECDÓTICO	206
4. MEDIDAS DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN	208
4.1. ENTRADA EN EL CAMPO: LA MUESTRA INTERVIENE LIBREMENTE	208
4.2. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN	209
4.3.TRIANGULACIÓN	214
5. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	218
6. ANÁLISIS DE DATOS	223
6.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	223
6.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO	224
II. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	238
1. ANÁLISIS DE LA NORMATIVA	239
2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	241
a.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS	241
a.2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN	258
3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS CUALITATIVOS	289

III. CONCLUSIONES	300
IV. PERSPECTIVAS DE FUTURO, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES	302
BIBLIOGRAFÍA	306
LISTADO DE TABLAS	313
LISTADO DE GRÁFICOS	315
ANEXOS	317

INTRODUCCIÓN

1.1.JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El estudio y la investigación educativa en el campo de la Enseñanza Musical es un tema de candente actualidad, estudios recientes como Ballester Martínez (2015), López Bernad (2015), Hernández Portero (2014), González Belmonte (2013), Blasco Yepes (2012), Valenica Déniz (2011), Fernández Morante (2010), Lozano Rodríguez (2007) entre otros así lo atestiguan. Paralelamente a esto, numerosas reformas educativas han tenido lugar en estos últimos años, afectando considerablemente el marco de referencia de la Enseñanza Musical en nuestro país.

Por todo ello, y promovida por el impulso constante de afán de superación que profeso, surge la presente tesis doctoral “LA ENSEÑANZA DEL OBOE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA” con la que se pretende conocer y analizar cómo se lleva a cabo la práctica educativa en los centros donde se imparte la especialidad de oboe en nuestra Comunidad Autónoma, el nivel de aceptación por parte del profesorado a la nueva normativa y poner de manifiesto los cambios que supone ésta, así como las necesidades del profesorado para presentar una propuesta metodológica destinada al primer curso de las Enseñanzas Básicas de oboe.

1.2.ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de comenzar con el planteamiento de nuestro trabajo, atraídas por este aspecto, procedimos a indagar toda la bibliografía relacionada con el tema. Nuestra búsqueda comenzó en las bases de datos, internet y la biblioteca de la Universidad de Granada, encontrando escasas publicaciones relacionadas con el tema que nos ocupa. Consecuentemente ampliamos nuestras miras hacia otras universidades y bibliotecas.

Entre las tesis consultadas, voy a mencionar las que más afinidad han presentado con nuestro tema:

La tesis “Evolución de los conservatorios de Música a través de las disposiciones legales en la Comunidad Autónoma de Castilla-la Mancha” de Sarget Ros, Madrid (2001), analiza y sistematiza las diferentes normativas que regulan los conservatorios desde 1831 hasta la LOGSE. Este estudio nos ha servido de referente en todo el aspecto legislativo de nuestra investigación.

La tesis doctoral de José Antonio Clemente Buhlal sobre “El contenido melódico en la enseñanza de la guitarra”, Murcia (2004), analiza el aprendizaje de este instrumento y oferta un programa alternativo de guitarra para los cuatro cursos de Grado Elemental LOGSE. Las piezas las elaboró con contenidos sonoros de diversa procedencia encontrándose música clásica, folclórica, cinematográfica, etc. No pretende sustituir la enseñanza ortodoxa, sino complementarla con un material que puede estar más cerca de la afectividad musical de los educandos

Pérez Mestre (2004) realiza una propuesta didáctica y pedagógica para la enseñanza del fagot, donde pone de manifiesto las diversas tendencias y metodologías actuales que puede servirnos de referente para nuestra investigación.

Los estudios de Llimerà Dus (2008), nos muestran la primera obra didáctica para oboe en España, que fue un tratado datado en 1870 del oboísta y profesor de la Orquesta del Teatro Real de Madrid, D. Enrique Marzo i Feo.

En el ámbito didáctico, encontramos la investigación de Mira Chorro (2005) en la que realiza un estudio de la situación actual de la didáctica instrumental en la especialidad de saxofón para posteriormente hacer una propuesta didáctica (programación y materiales didácticos) que serán puestos en práctica y analizados en un curso escolar.

La tesis de Alejandro Vicente Búñez acerca de “Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música de Andalucía”, Granada (2007), en la que analiza la situación actual de los centros superiores, un análisis del currículum de estas enseñanzas, el funcionamiento y organización de éstas, así como el proceso de evaluación para ofrecer con este estudio propuestas que favorezcan la calidad de la enseñanza y mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje con la implantación de nuevos modelos educativos.

“Bases psicológicas y diseño curricular para el Grado Elemental de Música” es la tesis doctoral de José Lozano Rodríguez (2007) en la que muestra un diseño curricular adecuado para la enseñanza y del clarinete en el Grado Elemental. Además hace un estudio en el que compara la eficacia del diseño curricular que propone con los diseños tradicionales.

La tesis de Rocío Lorenzo Martín sobre “Los contenidos de la educación pianística en los conservatorios de música: una propuesta integrada”, Granada (2009), en la que hace un recorrido por todos los componentes del currículo (objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación...) para centrarse más profundamente en la selección de los contenidos referentes a su especialidad. Su estudio consiste en programar las obras de piano de los estudios superiores en los cuatro cursos de los que consta para lo que tiene en

cuenta la perspectiva de los estudiantes, los profesores y los profesionales del piano, haciendo una comparación de las tres propuestas y diseñando un programa-base en el que se integre estas tres proposiciones.

“Un análisis multidimensional del síndrome de Burnout en profesorado de conservatorios y Enseñanza Secundaria” es una tesis de Fernández Morante, Valencia (2010) que aparte del estudio del síndrome de Burnout como indica el título de la investigación, plasma el desarrollo normativo de la educación musical reglada en España.

“Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias”, tesis doctoral de Valenica Déniz, Las Palmas de Gran Canaria (2011), destaca algunos de los aspectos que podrían explicar el bienestar psicológico de los músicos.

En la tesis “Influencias en la percepción sonora y en la interpretación del rebajado de la lengüeta del oboe” de Blasco Yepes, Valencia (2012), se aborda los aspectos acústicos producidos por los diferentes modelos de raspado de la lengüeta de oboe, utensilio propio y exclusivo de la especialidad instrumental objeto de nuestro estudio.

La tesis de González Belmonte “La aplicación del método Dalcroze en las enseñanzas elementales del conservatorio profesional de música "Tomás de Torrejón y Velasco" de Albacete. La rítmica vivencial de los conceptos del lenguaje musical”, Madrid (2013), es una propuesta de integración del método Dalcroze en las aulas de un conservatorio de música con la finalidad de potenciar las facultades de movimiento, creatividad e improvisación a través de la experimentación.

La tesis “PIEC: Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los Conservatorios de Música” de López Bernad, Madrid (2015), describe la elaboración de un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional aplicado a las enseñanzas artísticas de los conservatorios de música.

La tesis de Ballester Martínez “Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia”, Murcia (2015) es un ejemplo de investigación reciente sobre el impacto de la Ansiedad Escénica en Músicos analizando una muestra integrada por profesores y alumnos de los Conservatorios de la región de Murcia.

1.3.OBJETIVOS Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El principal problema que hemos planteado, como base de la investigación de nuestro estudio, es el siguiente:

El profesorado no dispone de herramientas y bibliografía específica para concretar el nuevo marco legislativo en la realidad del aula.

Las características de la Investigación Educativa son la objetividad, precisión, verificación, explicación detallada, empirismo, razonamiento lógico y conclusiones provisionales.

En nuestro estudio nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

- ♪ Determinar las aportaciones de la normativa vigente así como los cambios sustanciales en la clase de instrumento.
- ♪ Describir nuevas corrientes metodológicas actuales que nos permitan enriquecer nuestra actuación en el aula.

- Conocer la aceptación del profesorado ante los cambios de la normativa vigente.
- Proponer una propuesta metodológica como respuesta al cambio legislativo para el primer curso de las Enseñanzas Básicas.
- Conocer la valoración de expertos en la materia sobre la propuesta metodológica así como la reacción del alumnado y sus familias.

1.4. PROCEDIENDO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de nuestro trabajo consistirá en una serie de pasos, que desarrollaremos en el apartado metodológico:

- Estudio de la normativa desde la LOGSE hasta nuestros días.
- Cuestionario a los profesores de la especialidad de oboe de Andalucía sobre el conocimiento de la normativa.
- Grupo de discusión formado por profesores de las especialidades de viento madera sobre el conocimiento de la normativa actual.
- Elaboración de una propuesta metodológica para los alumnos de 1º de Enseñanzas Básicas de oboe.
- Grupo de discusión formado por profesores de las especialidades de viento madera para analizar y debatir sobre un tema de mi propuesta metodológica.
- Recogida de datos de las impresiones de una compañera de la especialidad que ha trabajado nuestra propuesta metodológica durante un curso completo.
- Reelaboración de la propuesta metodológica.
- Cuestionario a los alumnos que han trabajado nuestro método.

- Cuestionario a los padres de los alumnos que han trabajado nuestra propuesta metodológica.

Recogida de datos de los cuestionarios

La colaboración del profesorado ha sido fundamental para la elaboración de este proyecto, tanto en la cumplimentación de los cuestionarios como en el desarrollo de los grupos de discusión.

Nuestra pretensión con este estudio no es otra que la de poder extraer conclusiones que nos permitan mejorar el trabajo como docente conociendo la realidad del aula, la pretensión y necesidades del profesorado y poder fortalecer, desde mi parcela, la difusión del estudio del oboe en nuestra comunidad aportando una propuesta metodológica que recoja las recientes aportaciones que a nivel legislativo encontramos y motive al alumnado a conocer el oboe, facilitando su estudio e intentando que gocen de la rica experiencia musical que supone su paso por el conservatorio. Según McMillan y Schumacher (2005, p.11) “una investigación es un proceso sistemático de recogida y de análisis lógico de información con un fin concreto”.

El trabajo que hemos llevado a cabo consta de tres partes claramente diferenciadas. La estructura a seguir para el desarrollo del proyecto queda recogida en el gráfico siguiente.

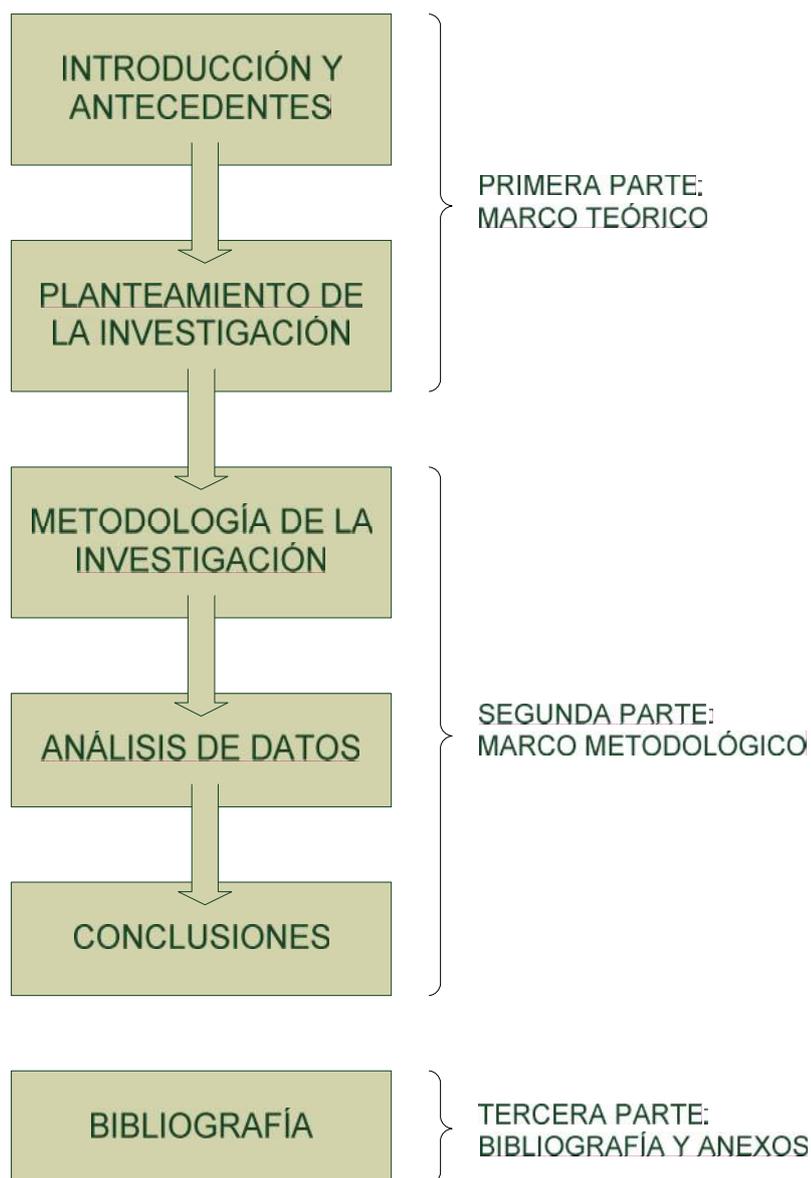


Gráfico 1. Desarrollo del proyecto

En la primera parte del trabajo, marco teórico, tras justificar los motivos que nos mueven para iniciar este trabajo, plasmamos sobre el papel todo el material consultado para la elaboración de éste, es decir, el estado de la cuestión. Seguidamente, se hablará de la situación actual de los conservatorios en España, la normativa que los rige para remarcar los cambios importantes que la última reforma impone en la enseñanza de las especialidades instrumentales. Continuaremos destinando un nuevo epígrafe al profesorado de conservatorio, formación inicial, formación pedagógica así como el

proceso selectivo que deben superar los profesores. El último aspecto tratado en esta primera parte son las características de las Enseñanzas Artísticas.

En la segunda parte de este trabajo, comenzamos explicando la metodología que hemos llevado a cabo en el estudio, basada en un método mixto, con una combinación de investigación cualitativa y cuantitativa. Posteriormente explicaremos nuestra muestra de estudio, los instrumentos de recogida de información que hemos utilizado, el procedimiento de la investigación y el análisis de los datos.

El segundo punto de esta segunda parte lo constituye la discusión de los resultados. El tercer punto las conclusiones extraídas de nuestra investigación y el cuarto punto lo constituyen las perspectivas de futuro, implicaciones y limitaciones de nuestro estudio.

El último apartado de este trabajo lo conforma toda la bibliografía consultada, así como los anexos en los que quedarán recogidas las transcripciones de los grupos de discusión y las anotaciones de nuestra compañera sobre el seguimiento de la propuesta metodológica.

1.5. APORTE QUE SUPONDRÁ EN EL CAMPO CIENTÍFICO CORRESPONDIENTE

Puesto que hoy en día todavía no tenemos constancia de la repercusión que está teniendo el cambio de normativa en la enseñanza instrumental en nuestra comunidad y los beneficios de la práctica en grupo desde los inicios, con este proyecto se espera profundizar en las aportaciones al campo metodológico en la clase de instrumento teniendo en cuenta la legislación actual y valorar la implantación que está teniendo lugar hoy en día en los conservatorios andaluces.

Asimismo, con este estudio, pretendemos remarcar la importancia de desarrollar las competencias básicas de la música en las personas.

Además, estos datos pueden servir de base para futuras investigaciones sobre metodología en el campo de la educación musical.

El propósito de una investigación no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes en búsqueda de trabajos. Es por tanto un diseño flexible, donde no caben variables extrañas que haya que neutralizar; es un diseño sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales, o personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y grupos.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CONSERVATORIO

1.1. LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA EN ESPAÑA

La música siempre ha formado parte de la educación del hombre. Ya Aristóteles y Platón conciben la música como parte integrante de la educación gracias a su poder para modelar los afectos o estados de ánimo y también por su componente de producir placer. Textos de Plutarco (50-125 d.C.) nos hablan de instituciones dedicadas al cultivo de la música como el *Collegiumtibicinum romanorum* fundadas por Numa, rey sabino y posteriormente el *Collegiumtibicinum et fidicinum* de intérpretes de oboe y lira exclusivamente.(Sarget Ros, 2000). Más tarde, los padres de la Iglesia configuran la enseñanza de las siete artes: por un lado el trívium, conformado por la gramática, la retórica y la dialéctica, y por otro lado el cuadrivium, que comprende la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. En 1254, Alfonso X el Sabio organizó el plan de estudios de la Universidad de Salamanca siguiendo esta estructuración del trívium y el cuadrivium. Esto genera una situación de privilegio para la música equiparándola al resto de Europa, hecho que propició la proliferación de tratados musicales didácticos, ediciones, fabricación de instrumentos musicales, etc. El arte musical en España se desarrolló gracias a la importancia que la música tenía en la educación de reyes y príncipes, de este modo, a mediados del siglo XV encontramos en España los valores humanistas plenamente consolidados.

En 1538 la Universidad de Salamanca, sede de enseñanza de gran referencia, establece en sus estatutos los deberes del profesor de música. En Europa la música se afianza en las Universidades: la Universidad de Oxford expide grados en música desde el siglo XV; la Universidad de París en colaboración con la escuela de la Catedral de Notre Dame impulsa la polifonía, las Universidades italianas cultivan los estudios humanísticos

desarrollando la música como ars y como scientia; en Alemania el sistema educativo se reorganiza en escuelas y Universidades y por la reforma protestante de Lutero se aprecia la música como herramienta educativa enseñando a toda la población a cantar.

Paralelamente al ambiente universitario, los compositores del siglo XVII se forman en el seno de las catedrales e iglesias mayores, llegándose a crear colegios propios en las catedrales como el de Toledo (1546) o León (1650).

En el caso de España, la enseñanza musical se encuentra tanto en las universidades como en colegios catedralicios, ampliándose en el siglo XVIII con academias particulares. Sin embargo, la institucionalización estatal-civil de la enseñanza musical no cuajó.

En mayo de 1803, se incorpora la sección de pintura a la Academia de Bellas Artes de San Fernando aunque con la reforma de 1807 se suprime las cátedras universitarias de música. En 1816, el rey concede el permiso necesario para abrir un conservatorio de música por la petición de Sandoni, el “Compositor de su Real Cámara”, creándose así el Real Conservatorio de Música Fernando VII. Otro centro donde realizar los estudios musicales era el Real Seminario de Nobles. En 1830 se inaugura el Conservatorio María Cristina de Madrid, en 1838 el Liceo Musical de Barcelona, el Liceo Valenciano en 1841, la Escuela de Canto y Declamación de Granada en 1861, el Conservatorio de Málaga en 1880 y posteriormente el de Sevilla.

La publicación del Reglamento orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid (Madrid, 1858) nos permite conocer el escenario de la Enseñanza Musical en esa época. Diferencia dos tipos diferentes de estudios: superiores sólo para maestros compositores y de aplicación para las especialidades de canto, piano, solfeo aplicado, instrumental de cuerda e instrumental de viento entre otros. Las clases eran todas individuales de una duración de dos horas cada una de ellas. Quedan totalmente detallados los requisitos referentes a educación general necesarios para cada una de las

especialidades. Los profesores se distinguían en profesores numerarios y supernumerarios, siendo los profesores superiores (sólo los numerarios) los destinados para impartir las cinco asignaturas de las que constan los estudios superiores, figurando de este modo en el escalafón general de los Catedráticos de enseñanza superior, según establece la ley de Instrucción pública del momento. Los profesores de las especialidades instrumentales serán profesores supernumerarios y el oboe es una de las especialidades impartidas junto con los instrumentos de cuerda-arco, piano, órgano, arpa, flauta, clarinete, fagot, trompa y cornetín con pistón. Un aspecto curioso a reseñar de la Educación musical en nuestro país en esta segunda mitad del siglo XIX es que se admiten profesoras en las enseñanzas de piano, arpa y solfeo aplicado exclusivamente, quedando las mujeres fuera del marco educativo para el resto de especialidades tanto en calidad de profesoras como en el de alumnas.

La Segunda República reguló la enseñanza musical referente a conservatorios, educación primaria, secundaria y universidades en España, sin embargo, la Guerra Civil interrumpió todo este proceso (Martín Moreno, 2004).

La denominación del término *conservatorio* para los centros donde se imparten las Enseñanzas musicales se remonta al periodo barroco. Muchos de los más destacados músicos y compositores de este periodo, como es el caso de Antonio Vivaldi, dieron clase de música a niños abandonados en hospicios. Estos centros que nada tenían que ver con la música, se denominaban en Italia Conservatorios, por conservar en ellos a los niños pobres y abandonados. Eran prácticamente los únicos centros donde en un principio se enseñaba música, quedando afianzado el nombre de conservatorio (Gutiérrez, 1993).

1.2. EL CONSERVATORIO ACTUAL

Los conservatorios son los centros oficiales dedicados a la formación musical especializada donde debemos acudir si queremos recibir una enseñanza musical reglada en España. Los estudios constan de 10 cursos en los conservatorios profesionales, y cuatro más en los conservatorios superiores para obtener la titulación equivalente a graduado universitario. Desde el origen, los planes de estudios han ido cambiando para adaptarse a la evolución de la sociedad y mejorar.

La normativa actual que rige los conservatorios españoles está regulada por la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo) y en el caso de los conservatorios andaluces están regidos por la LEA (Ley de Educación de Andalucía 17/2007 del 10 de diciembre), recogido en el Decreto 241/2007 del 4 de septiembre y por la Orden de 24 de junio de 2009.

El conservatorio es la institución dedicada a la enseñanza, aprendizaje y transmisión de la música clásica, de la composición e interpretación de la misma. La música tradicional, aunque se le da una importancia considerable en la enseñanza obligatoria, en los conservatorios españoles está todavía ausente. (Vilar, 2006).

Hemos de plasmar en este apartado el abismo que encontramos entre la Enseñanza Musical impartida en España con la de países como Estados Unidos, Inglaterra y Alemania, sufriendo un retraso de cincuenta años ya que somos el único país de nuestro entorno en el que la música es la única Enseñanza Superior no Universitaria (Fernández Morante, 2010).

1.3. LEGISLACIÓN: DE LA LOGSE A LA LOMCE

El punto de partida de este trabajo es, sin lugar a dudas, un estudio de la normativa que rige los conservatorios desde la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990) hasta hoy en día, analizando los cambios sucedidos hasta llegar a la actualidad y qué efecto tiene en la práctica docente.

En nuestros días, la normativa que rige los conservatorios españoles está regulada por la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo) y en el caso de los conservatorios andaluces están regidos por la LEA (Ley de Educación de Andalucía 17/2007 del 10 de diciembre), concretada en el Decreto 241/2007 del 4 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de música de Andalucía y por la Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Elementales de música en Andalucía.

Sin embargo, antes de llegar a la LEA, hemos de comentar aquellas leyes que anteriormente han estado en vigor en nuestros centros, cambiando considerablemente la educación musical con respecto a décadas anteriores.

La LOGSE supuso una renovación plena del sistema de educación, sentó bases que todavía hoy conservamos. Fue, sin duda, una reforma integral del concepto de enseñanza en música. Se incorporan términos nuevos, apareciendo la clase colectiva en la que los alumnos interactúan con compañeros del mismo curso y especialidad y el alumno comienza a aprender la lectura musical y el instrumento simultáneamente.

La nueva estructura del Grado Elemental y del Grado Medio amplía, en su totalidad, la duración de este período de estudios en relación con el sistema anterior (Decreto del 10 de septiembre de 1966, conocido como plan 66) y permite, en primer lugar, una nueva organización de los contenidos desde el comienzo del grado elemental

que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental. Además, hay un notable incremento de la actividad de conjunto.

Si seguimos avanzando en el tiempo, nos encontramos con el Decreto 127/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Música en Andalucía. El objeto de este decreto no es otro que el de concretar la LOGSE en el contexto social y cultural de Andalucía, llevando a cabo una reordenación de la estructura del sistema y una reforma de los diferentes elementos curriculares.

El Estatuto de Autonomía de Andalucía señala en su artículo 19 la necesidad de conectar los contenidos de la enseñanza con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz. De este modo, es primordial la inclusión de la Cultura Andaluza en el currículo, cobrando gran importancia en la educación musical el conocimiento del rico patrimonio andaluz.

La siguiente reforma de educación que encontramos es el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Aquí se continúa considerando la especialidad instrumental como el eje vertebrador de todo el currículo, pero cambia el tratamiento de la práctica musical de conjunto, creando nuevas asignaturas y ampliando la carga lectiva en este aspecto. Podemos encontrar aquí cambios sustanciales como la inclusión de objetivos que hacen referencia al vocabulario específico dentro de los objetivos generales de las Enseñanzas Profesionales. Asimismo, se recoge por primera vez, dentro de los objetivos de viento madera, la importancia de desarrollar progresivamente la memoria, así como la capacidad de la lectura a primera vista y la improvisación.

El Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, es el que concreta el anterior en la comunidad andaluza, complementando los aspectos básicos del currículo establecidos en éste, quedando integradas las normas de competencia autonómica con las de competencia estatal. Novedades importantes a destacar en este decreto son las clases semanales de noventa minutos en las especialidades instrumentales desde 3º de Enseñanza Profesional (E.P.) hasta 6º de E.P. y la inclusión de asignaturas nuevas como literatura del instrumento principal y pedagogía. En el apartado de evaluación, queda reflejada la recuperación de asignaturas pendientes en el mes de septiembre.

Posteriormente, en la Orden del 25 de octubre de 2007 queda establecido el currículo de Enseñanzas Profesionales de Andalucía. Destacamos la descripción de objetivos referentes a nuestra especialidad, donde aparte de detallar los objetivos de viento madera de la Ley Orgánica, incluye otros propios como son los objetivos en los que habla del aprendizaje de los conocimientos intrínsecos del oboe, acústica del instrumento, elaboración de las lengüetas y conocimiento del repertorio propio, entre otros.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, organiza las Enseñanzas Elementales distribuidas en dos tipos diferentes: las Enseñanzas Básicas, adecuadas a los procesos formativos y evolutivos de la persona, especialmente pensadas para los niños y niñas en edad escolar; y las Enseñanzas Elementales, consideradas enseñanzas de iniciación o de dinamización de la cultura musical dirigidas a todas las personas, sin distinción de edad o preparación previa. Esta ley continúa incidiendo en la importancia del conocimiento de la música y danzas flamencas. Encontramos novedades como el objetivo que hace referencia a la importancia de la audición como condición necesaria para la interpretación artística. Otro objetivo innovador es el de conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época. Por último, suprime el objetivo de valorar el silencio como

elemento indispensable para el desarrollo de la concentración y lo incorpora a los objetivos de Enseñanzas Profesionales.

La importancia que adquiere la práctica de grupo desde los inicios de la educación musical queda reflejado en la Orden del 24 de junio del 2009, normativa que desarrolla el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía, con la inclusión de una nueva asignatura en los cursos de 3º y 4º de Enseñanzas Básicas, Agrupaciones Instrumentales. Otra de las diferencias sustanciales que supone este decreto en la Comunidad Andaluza, es la desaparición en 1º y 2º de Enseñanzas Básicas de la clase individual, transformándose la clase de instrumento en clases colectivas de tres alumnos, con dos sesiones de una hora de duración cada una.

Este decreto autonómico incluye dos nuevos objetivos generales en las enseñanzas profesionales que hacen referencia al patrimonio andaluz y su contribución a la música española, así como promover entre el alumnado la tolerancia e igualdad entre hombres y mujeres. La LEA quedó establecida por completo en el curso 2010-11. Las Enseñanzas de Música y Artes Escénicas no se han visto todavía afectadas por la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, por tanto actualmente el marco legislativo en vigor sigue siendo la LEA.

1.4. LOS CONSERVATORIOS EN ANDALUCÍA

Andalucía dispone de 67 conservatorios¹ de música a lo largo de toda la comunidad. Esta cifra sin duda contrasta sorprendentemente con otras comunidades como por ejemplo la cercana Castilla la Mancha que tan sólo dispone de 7 conservatorios en

¹ Nos referiremos en todo momento en nuestro trabajo a los Conservatorios Públicos, ya que son a los que afecta la normativa que hemos analizado y objeto de nuestro estudio.

toda su geografía o la Comunidad Valenciana, comunidad de reconocido bagaje musical, con 14 conservatorios.

Si en otras comunidades todos los conservatorios son profesionales, en Andalucía distinguimos entre conservatorios elementales (CEM) en los que tan sólo se puede realizar las enseñanzas básicas y conservatorios profesionales (CPM) en los que se puede cursar las enseñanzas básicas y profesionales.

De todos los conservatorios de la comunidad, 45 de ellos son conservatorios elementales de música y 22 conservatorios profesionales. En la tabla 1 queda reflejado la distribución de conservatorios en provincias (véase Tabla 1).

	C.E.M.	C.P.M.
ALMERÍA	4	2
CÁDIZ	5	4
CÓRDOBA	5	3
GRANADA	1	4
HUELVA	5	1
JAÉN	7	3
MÁLAGA	6	3
SEVILLA	12	2

Tabla 1. Distribución de Conservatorios Elementales y Profesionales por provincia.

El volumen de alumnado de un conservatorio profesional será considerablemente mayor que el de uno elemental. Los conservatorios profesionales suelen estar ubicados en ciudades más importantes que recogen alumnado de otros centros cercanos más pequeños, una vez superadas las enseñanzas básicas.

Una particularidad de los conservatorios elementales es que no tienen disponibles todas las especialidades instrumentales, siendo éstas definidas por la Junta de

Comunidades y por las preferencias y demanda de los alumnos y las alumnas. Si bien debe ofertar al menos cinco especialidades instrumentales.

La idiosincrasia de cada centro dependerá sustancialmente de la ciudad en la que esté ubicado, así como de sus costumbres y la cultura musical de la zona.

1.5. EL ACCESO A LOS CONSERVATORIOS ANDALUCES

Tal y como refleja la Orden de 7 de julio de 2009, por la que se regulan las pruebas de aptitud y de acceso a las enseñanzas básicas de las enseñanzas elementales de Música en Andalucía, los aspirantes a entrar en los conservatorios andaluces deberán realizar unas pruebas de aptitud entre los días 15 de mayo y 5 de junio. Según recoge el artículo 6 de dicha orden la prueba la desarrollará cada centro con autonomía propia, no estará vinculada a ningún instrumento musical y deberá valorar las capacidades siguientes:

- a) Capacidad rítmica.
- b) Capacidad auditiva, a través de la percepción del tono e intensidad de los sonidos, de una línea melódica y del canto de melodías sencillas.

Cada parte deberá ser calificada de 1 a 10 puntos y la calificación global de la prueba será la media aritmética de las calificaciones obtenidas en los dos apartados de que consta la citada prueba. Para la valoración de las pruebas se constituirán Tribunales compuestos por tres profesores o profesoras designados por la Dirección del centro. Uno de ellos actuará como Presidente o Presidenta y otro como Secretario o Secretaria, pudiendo existir un profesor o profesora suplente para cada miembro del tribunal.

Una vez calificada esta prueba, los alumnos se ordenarán según la nota de mayor a menor y éste será el criterio para la elección del instrumento.

Es conveniente recordar que quienes reciben estas enseñanzas básicas son niños y niñas en continuo cambio en su desarrollo físico, intelectual y emocional y que,

consecuentemente, necesitan una gradación muy especial de todos los conceptos y su metodología. Para el aprendizaje son necesarios una motivación apropiada, un estado emotivo favorable al aprendizaje, un conjunto de valores que favorezcan un especial tipo de aprendizaje y un contexto cultural de apoyo.

Como profesores, recibimos alumnos que desean “hacer música”; eso significa, en general, ejecutar un instrumento, hecho que implica una técnica. De esta forma les estamos permitiendo el acceso a la música, abriéndoles un mundo nuevo, sensible, material, en resumen, estamos en el camino que conduce al arte (Willems, 2002).

2. EL PROFESORADO DE CONSERVATORIO

2.1. FORMACIÓN INICIAL

Actualmente la titulación exigida para ser profesor de cualquier instrumento en el Conservatorio es estar en posesión del título de profesor del plan 66² o tener una titulación superior y, además, seguir un curso de actualización pedagógica para licenciados que le cualificará para el ejercicio profesional, el conocido C.A.P.

Por lo tanto vamos a analizar exactamente en qué consiste la formación de estos profesores adentrándonos en el plan de estudios correspondiente.

Cuando consultamos el Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música publicado en el Boletín Oficial del Estado el 24 de octubre de 1966, nos encontramos con una normativa de ocho páginas con el objetivo de actualizar el plan de estudios de las Enseñanzas de Música, decreto que databa del año 1942 y reorganizar las Enseñanzas Musicales manteniendo la división entre Conservatorios Superiores, Profesionales y Elementales.

En este reglamento quedan reflejadas las asignaturas que conforman el plan de estudios, así como los requisitos necesarios para obtener la titulación de profesor y profesor superior.

La duración de los estudios variaba en función de la especialidad instrumental. Para obtener el grado elemental, las asignatura comunes que había que superar eran: solfeo y teoría de la música (4 cursos), 1 curso de conjunto coral e instrumental. Los instrumentos de viento, arpa, guitarra, vihuela, viola, contrabajo, canto e instrumentos de púa debían cursar tres cursos para obtener el citado diploma.

²Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

Los instrumentos como piano, violín y violonchelo cuatro cursos en cambio y los instrumentos de membrana sólo el primer curso.

Para la obtención del grado medio, las asignaturas complementarias necesarias eran las siguientes: quinto curso de solfeo y teoría de la música, segundo curso de conjunto coral, dos cursos de armonía, un curso teórico-analítico de Formas Musicales, un curso de Estética e Historia de la Música, un curso de Música de Cámara y uno de Conjunto instrumental o dos cursos de cualquiera de dichas especialidades, un curso de Repentización instrumental y los cursos correspondientes de grado medio del propio instrumento, esto es, tres cursos para los instrumentos de viento, arpa, guitarra, vihuela, viola, contrabajo, canto e instrumentos de púa, cuatro cursos para piano, violín y violonchelo y dos para instrumentos de membrana. Con todas estas asignaturas superadas se procedía a la obtención del Título de profesor de instrumento según el conocido plan 66.

El citado decreto distinguía distintas titulaciones, variando el currículum en función de éstas. Además del título de profesor de instrumento encontramos Diploma de instrumentista, Título de profesor de Solfeo y Teoría de la Música, Diploma de cantante, Título de profesor de Canto, Título de profesor de Armonía, Contrapunto, Composición e Instrumentación, Título de profesor superior de instrumento, Título de profesor superior de Solfeo, Título de profesor superior de Canto, Título de profesor superior de Armonía, Contrapunto, Composición e Instrumentación, Título de profesor superior de Musicología, Título de profesor superior de Música Sacra, Título de profesor superior de Dirección de Orquesta, Título de profesor superior de Dirección de Coros, Título de profesor superior de Pedagogía Musical y Título de profesor superior de Música de cámara.

A continuación nos centraremos en la formación del profesor superior de instrumento, que es la materia que aquí nos ocupa.

Los requisitos para la obtención de este título, además de estar en posesión del título de profesor de instrumentos, son: segundo curso de Estética e Historia de la Música, dos cursos de Música de Cámara, dos cursos de Conjunto Instrumental, un curso de Pedagogía especializada, dos cursos de Prácticas del profesorado, un curso de Acústica y los cursos correspondientes de la especialidad instrumental.

Si consultamos el decreto 56/2002, de 19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía, podremos ver la formación del profesor superior según la LOGSE. En esta normativa distingue entre especialidades instrumentales y no instrumentales, necesitando las primeras la superación de 200 créditos para la obtención del título y las segundas de 250 créditos.

El Plan de estudios de cada una de las especialidades del grado superior de las enseñanzas de Música se compone de materias troncales, materias obligatorias de Conservatorio, materias optativas de Conservatorio y materias de libre configuración.

El profesor superior de oboe, especialidad instrumental, habrá superado dos cursos de análisis musical, uno de teoría de las formas, uno de sociología y estética de la música, dos cursos de educación auditiva, dos cursos de historia de la música, cuatro cursos de música de cámara estando dos de ellos destinados exclusivamente a la formación de quinteto de viento, cuatro cursos de Orquesta y dos de Banda, un curso de piano complementario, cuatro cursos de Repertorio con Pianista acompañante, 42 créditos de materias propias del Conservatorio, 18 créditos de libre configuración y 6,5 créditos de la actividad académica dirigida y los correspondientes cursos del instrumento.

El profesor superior de Pedagogía del oboe deberá superar dos cursos de análisis musical, uno de teoría de las formas, uno de sociología y estética de la música, dos cursos de técnicas de composición, cuatro cursos de coro u orquesta/conjunto, dos cursos de educación auditiva, dos cursos de didáctica de la especialidad, dos cursos de didáctica de la música, dos cursos de dirección aplicada, dos cursos de historia de la música, dos cursos de improvisación, dos cursos de movimiento, dos cursos de música de cámara, tres cursos de piano complementario o segundo instrumento, dos cursos de prácticas del profesorado, dos cursos de psicopedagogía, 48 créditos de materias propias del Conservatorio, 24 créditos de libre configuración y 10 créditos de la actividad académica dirigida y los correspondientes cursos del instrumento.

2.2. FORMACIÓN PEDAGÓGICA

La pedagogía, en épocas anteriores, se dedicaba principalmente al estudio teórico o científico. El aprender a tocar un instrumento, en cambio, era considerado un proceso artesanal y por lo tanto, no había cabida al pensamiento pedagógico. No fue hasta comienzos del siglo XX cuando los pedagogos musicales más destacados se vieron en la necesidad de innovar en la metodología empleada hasta el momento y establecer las bases que dieran sentido a la enseñanza instrumental (Hartmann, 2005).

Como hemos comentado en el apartado anterior, la formación pedagógica variará entre los profesores actuales dependiendo del plan al que corresponda su Título de Profesor.

Si el título de acceso fue el de Profesor de instrumento según el plan 66³, la formación en materias de pedagogía es escasa, ya que en el currículo de grado medio no existe ninguna asignatura teórica al respecto. Por lo tanto, el aspecto pedagógico de la profesión será el que se adquiriera en el Curso de Adaptación Pedagógica (a partir de ahora, CAP) o cursos de formación externos a la Enseñanza Reglada del conservatorio. En palabras de Linares Ruiz (2010) “un profesor novel cuya formación se hubiese desarrollado durante la vigencia del Decreto del 66 no tenía más formación pedagógica que la que había recabado su experiencia como alumno” (p.49).

En el caso de que el título de acceso sea el de Profesor Superior de Instrumento del mismo plan, la formación reglada que han recibido estos profesores contempla en su currículo una asignatura de Pedagogía y dos cursos de Prácticas del Profesorado. Por regla general, a esto hay que añadirle el CAP y los cursos de formación que de manera externa y particular cada interesado haya realizado.

La formación pedagógica varía considerablemente si la Titulación Superior ha sido obtenida según la antes citada LOGSE⁴. En este caso debemos distinguir entre dos titulaciones diferentes: profesor superior de oboe y profesor superior de la Pedagogía del oboe. En el primero de los casos, la formación dependerá de las materias que propone cada Conservatorio entre las que los alumnos deben cursar 42 créditos y los 18 de libre elección, quedando un poco a criterio del alumnado la elección de asignaturas con un cariz pedagógico en su propia formación. Sin embargo, en el segundo escenario encontramos una formación pedagógica mucho

³ Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

⁴ Decreto 56/2002, de 19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía,

más intensa, tal y como corresponde al propio nombre de la titulación quedando la pedagogía representada en dos cursos de didáctica de la especialidad, dos cursos de didáctica de la música, dos cursos de prácticas del profesorado, dos cursos de psicopedagogía más aparte las posibles asignaturas elegidas por el alumno entre las ofertadas por cada conservatorio (hasta 48 créditos en el caso de la titulación de Pedagogía) y las de libre elección (18 créditos).

Como podemos observar, la formación inicial recibida para obtención de cada una de las titulaciones que nos facilitan el acceso a profesor de oboe en los Conservatorios Andaluces es bastante dispar. No obstante, nos consta que la formación total del profesorado es mucho más completa puesto que es un sector de la educación que está en constante reciclaje y renovación, cobrando gran importancia la formación recibida tras finalizar los Estudios Superiores.

Sin embargo, la figura del profesor de instrumento no está tan reconocida socialmente como la de profesor de Secundaria (nuestro homólogo en la enseñanza obligatoria), y es que no podemos olvidar que no es hasta 1982 cuando se equipara el título de profesor Superior con el de licenciado (Fernández Morante, 2010).

2.3. EL CONCURSO-OPOSICIÓN

A continuación describiremos el proceso de selección del profesorado en los Conservatorios andaluces.

Como en gran parte del territorio nacional, los profesores forman parte del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, funcionarios del Estado según el Ministerio de Educación de nuestro país. Esto garantiza una igualdad y consonancia

entre todo el profesorado al haber superado el mismo sistema de selección y al ser requerida la misma titulación⁵ para el acceso al cuerpo.

La Comunidad Autónoma de Andalucía, siguiendo palabras textuales del Boja (nº 129, p. 6) ostenta la competencia exclusiva para la aprobación de las directrices de actuación en materia de recursos humanos en el ámbito educativo, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 52.1 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, así como la competencia compartida para lo relativo a la política de personal al servicio de la Administración educativa, de acuerdo con lo establecido en el artículo 52.2 de dicho Estatuto.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en sus disposiciones adicionales sexta a decimotercera, establece la bases del régimen estatutario de la función pública docente, la ordenación y funciones de los cuerpos docentes, los requisitos de ingreso en los mismos, las equivalencias de titulaciones del profesorado, así como el ingreso y la promoción interna en dichos cuerpos de funcionarios docentes. Asimismo, el apartado 2 de la citada disposición adicional sexta de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, dispone que las Comunidades Autónomas ordenarán su función pública docente en el marco de sus competencias, respetando en todo caso las normas básicas dictadas por el Estado.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece en el Capítulo II del Título I lo relativo a la ordenación de la función pública docente en Andalucía, a la selección del profesorado y a la provisión de los puestos de trabajo.

⁵La titulación de profesor podrá corresponder tanto a la obtenida según el plan 66 o la LOGSE.

La Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, establece en su artículo 2.3 que el personal docente se regirá por la legislación específica dictada por el Estado y por las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus respectivas competencias y por lo previsto en dicho Estatuto, excepto el capítulo II del Título III, salvo el artículo 20, y los artículos 22.3, 24 y 84.

En desarrollo de la normativa citada, el Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes. Es decir, ordena la función pública docente en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, al tiempo que regula de manera singular los aspectos relacionados con la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo de los centros docentes públicos, zonas y servicios educativos.

En esta normativa se detalla el concurso-oposición que deberán superar los profesores para pasar a formar parte del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, como funcionarios de carrera.

La parte de oposición la conforman diferentes exámenes, distinguiendo entre pruebas prácticas y teóricas. La prueba teórica de la primera fase corresponde a un examen escrito en el que el opositor deberá desarrollar en dos horas uno de los temas propuestos en el temario⁶. La prueba práctica corresponde a la interpretación de un repertorio de al menos 40 minutos de duración en el que al menos quedarán

⁶Orden de 15.2.2002 (BOE núm. 43, de 19.2.02) para los profesores que accedieron desde el año 2002 hasta el 2015, a partir de este curso los temarios corresponderán a los publicados en Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto.

representadas cuatro obras de diferentes estilos y a un análisis formal y didáctico de una partitura propuesta por el tribunal. Una vez superadas estas pruebas⁷, se procedía a la defensa de la programación y el desarrollo de una unidad didáctica seleccionada al azar de un listado propuesto por el opositor en su programación de aula.

Una vez superada toda la fase de oposición, se procede al concurso de méritos, es decir, la valoración de la experiencia docente así como la formación de cada aspirante para obtener una calificación final y de este modo poder ingresar en el cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas como funcionarios de carrera.

Los aspirantes que no hayan superado el proceso de concurso-oposición, conformarán la bolsa de interinos de cada especialidad, estando ordenados en función de la nota obtenida en el proceso, convirtiéndose en funcionarios interinos del cuerpo de Profesores de Música y A.A.E.E.

2.4. EL ESPECIALISTA DE INSTRUMENTO

Si el instrumento es el eje vertebrador de los estudios musicales a lo largo de toda la carrera, el profesor de instrumento es una pieza clave y fundamental en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se va a convertir así en el guía y motivador principal del alumno, en un referente a seguir y en una gran influencia para éste. No debemos olvidar que en este tipo de enseñanzas, las clases de la especialidad instrumental son individuales a lo largo de todo el proceso, por lo que la relación profesor alumno alcanza un estadio muy diferente si lo comparamos con la

⁷ Hasta la convocatoria del año 2004, cada ejercicio era eliminatorio. En la convocatoria de 2006, la prueba teórica y práctica correspondía a una única nota eliminatoria para poder seguir en el proceso de concurso-oposición, consistiendo la última parte de la oposición en la defensa de la programación y el desarrollo de una unidad didáctica. Desde la convocatoria del año 2008 hasta la fecha, ningún examen era eliminatorio, suponiendo una única nota total la suma de cada una de las partes.

enseñanza obligatoria, creándose unos lazos muy estrechos. Por lo tanto, la figura del profesor va a ser determinante en la evolución de los alumnos.

En la actualidad, el requisito indispensable para poder ser profesor de conservatorio es estar en posesión del título de profesor según el antiguo plan de estudios del 66, o el título de profesor superior actual.

A los educadores y a los padres corresponde la tarea de crear un contexto educativo rico y estimulante. Rico en contenidos, cantos y músicas de distintos estilos y géneros, coros y danzas, instrumentos que explorar y con los que instaurar diálogos sonoros; pero también debe ser rico en ocasiones, en el sentido de que los momentos ocasionales estén respaldados, de todas formas, por momentos sistemáticos. (Tafari, 2006, p. 141).

Por todo esto, es importante que el profesor tenga la posibilidad de adquirir herramientas comunicativas que le permitan entregar todos sus conocimientos al alumno y mediar en la adquisición de éstos por parte del alumnado. El profesor de instrumento tiene la posibilidad de transmitir al alumno su entusiasmo por la música, así como despertar y alimentar el interés por la materia y ser capaz de crear alumnos entregados a la especialidad pero, sobre todo, amantes de la música que sean capaces de apreciar la experiencia musical que van a vivir a lo largo de su paso por el conservatorio. Es importante alabar los progresos del alumno en todo el proceso, así como facilitar las herramientas necesarias para superar las dificultades que sin duda encuentren por el camino. Mediante la instrucción se informa, con la enseñanza se imparten conocimientos y con la educación se forma (Willems, 2002).

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz, empezaremos por aquello que el alumno conoce, evaluando los conocimientos previos que posee. A partir de ahí, construiremos todo el proceso de aprendizaje, desarrollando la sensibilidad afectiva, las emociones y los sentimientos, para lo que necesitaremos madurez pedagógica.

En estos comienzos deberemos sentar las bases técnicas de nuestro instrumento, quizás encontremos alumnos que tienen nociones musicales o incluso que conocen algo del funcionamiento del instrumento. Siempre analizaremos el punto de partida de cada alumno, puesto que nunca encontraremos dos iguales y comenzaremos sentando las bases de la respiración, punto fundamental en el aprendizaje de un instrumento de viento madera.

La enseñanza implica necesariamente que el profesor acepte lo que el alumno es capaz de hacer en un momento dado, para permitirle llegar a dominar herramientas técnicas que irá consiguiendo paulatinamente. Para ello el profesor se debe considerar mediador del aprendizaje del alumno, buscando junto a él los pasos a seguir, incluso en la formación del sonido estéticamente adecuado a las obras que se van presentando como repertorio para conocer y practicar.

Un instrumentista trabaja todas las técnicas posibles, yendo de la armonía al análisis y a la expresión de una obra por medios físicos, sin dejar nada oculto para pasar después a la re-creación, de tratar de expresar lo inefable (Deschaussées, 1991, p. 18).

Considerar que existe una única técnica para cada instrumento es pedagógica y didácticamente problemático, porque esto significaría que la misma técnica es aplicable en todos los casos, sin tener en cuenta las diferentes aptitudes de los alumnos. Hay características individuales evidentes, como las dimensiones del cuerpo, de los brazos, de las manos, etc. que demuestran cómo el uso de una sola técnica puede producir problemas a quien no se ajusta al modelo ideal de músico, refiriéndonos a aspectos físicos de cada individuo. De manera similar, cada alumno se encuentra de frente a dificultades de ejecución en una obra que no son idénticas para todos. Por ello, la educación debe ser personalizada, en la que el profesor debe ser el que busque la solución a cada problema encontrado por el alumno, puesto que nadie mejor que él conoce las capacidades del alumno y el objetivo final que debe

alcanzar. El camino para conseguirlo deberá realizarlo el alumno siempre con la ayuda del profesor.

La técnica del instrumento requiere de una serie de explicaciones y conocimientos teóricos sobre los que fundamentarse y, a partir de ahí, elaborar los ejercicios necesarios para cada alumno en función de las características físicas, motrices, cognitivas y afectivas del alumno. Cada paso que demos en el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá estar acompañado de su correspondiente explicación para que el alumno sea capaz de asimilar y superar con éxito el objetivo propuesto.

Una técnica no fundamentada es asimilada por parte del estudiante como una obligación incuestionable que, a fin de cuentas, produce dependencia. Es indispensable que cada alumno pueda conquistar su propia independencia en el estudio del instrumento, para poder seguir adelante cuando termine sus estudios, sin tener que recurrir a nuevos o antiguos profesores, como sucede con mucha frecuencia entre los músicos que han terminado sus estudios (Jorquera Jaramillo, 2002, p. 6).

Por esta razón, el profesor de instrumento deberá poseer los conocimientos necesarios para saber adaptarse a cada alumno y cada situación. Además de esto, deberá conocer el funcionamiento neuromuscular humano, para elaborar una técnica fundada científicamente y educar, desde los conocimientos, para fortalecer los músculos y evitar lesiones debidas a tantas horas continuas de repetidos ejercicios.

Otro factor importante para alcanzar el éxito en el aprendizaje de un instrumento es la involucración de los padres en el proceso. El estudio diario en casa es fundamental para la evolución y el dominio del instrumento, por lo tanto, el papel de los padres es fundamental. Ya que conseguir que un alumno de 8 años sea capaz de estudiar a diario su instrumento, sólo se consigue con la ayuda de los progenitores, puesto que es en estas enseñanzas la primera vez que se enfrentan con

esta necesidad. Si lo comparamos con sus estudios obligatorios, el alumno llega a casa y realiza los deberes y no vuelve a tener hasta la próxima clase de esa asignatura. En el conservatorio sólo recibe una clase semanal y el trabajo diario realizado en casa es realmente importante para superar los objetivos propuestos en esas lecciones. Los padres, por tanto, se convierten en una pieza primordial del proceso, motivando a su hijo en casa en el momento de estudiar su instrumento. Por otro lado, el alumno, al ver la atención y el apoyo prestados por sus padres, se motiva en el estudio diario. En resumen, el hábito de practicar cotidianamente debe ser apoyado y sostenido por la red social constituida por la familia, principalmente, y por otras personas de referencia del alumno.

En este sentido se manifiestan Ponce de León y Lago (2009) en su artículo “Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música”:

Es importante concienciar también a los padres de que la música puede ser más que un complemento cultural para sus hijos. Es necesario proporcionar información a las familias, y lograr una estrecha colaboración familia-conservatorio en el terreno de la orientación profesional. (p.67).

Un profesor de instrumento no es aquel que es capaz de tocar notablemente un instrumento, sino que debe ser más que nunca un verdadero educador, competente en una disciplina específica, como es la de tocar un instrumento. No debe olvidar en ningún momento la influencia que está ejerciendo sobre los alumnos y nunca deberá estar desligada de la motivación. La capacidad para estimularla y el interés del profesor en la preparación de sus clases, es determinante en la continuación o interrupción de los estudios instrumentales por parte del alumno. “La capacidad de cantar con un instrumento distingue al verdadero artista del simple instrumentista” (Deschaussées, 1991, p. 15).

Como profesores, deberemos ser capaces de seleccionar la estrategia adecuada en cada momento para que el alumno consiga el éxito. Ningún método exclusivo conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos.

Los debates en torno a los métodos educativos presuponen que profesores y centros deberían atenerse a un único método, pero los alumnos deben progresar en todos los campos. Atender a lo personal, pero no a lo social, o a lo informativo, pero no a lo personal es algo que no tiene sentido en la vida del alumno que progresa y aprende. Por eso el progreso de la enseñanza consiste en el dominio creciente de una variedad de modelos de enseñanza y en la capacidad de usarlos con eficacia. Algunas filosofías de la educación sostienen que un profesor debería dominar un solo modelo y utilizarlo bien (Joyce y Weil, 1995, p. 25).

Como profesores que trabajamos con niños, no debemos olvidar la importancia de la motivación y la trasmisión del entusiasmo por nuestro trabajo.

Nadie aprende lo que no quiere aprender, y si el aprendizaje está en función sobre todo de aquello que elabora uno mismo, es obvio que interesa utilizar métodos activos en los que los alumnos soporten fundamentalmente el peso en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Importa, pues, más lo que hace el alumno que lo que hace el profesor. Si en un método de enseñanza la actividad la lleva predominantemente el profesor, es éste quien de verdad aprende, y no el alumno. Sin embargo, la actividad la ejecutan sobre todo los escolares (orientados, ayudados y motivados por el profesor), son éstos quienes más aprenden, que en definitiva es el fin que se persigue (Bernardo Carrasco, 2000, p. 52).

Por lo tanto, no debemos pasar por alto, que el alumno es el centro de nuestra actividad, será él quien nos vaya dando las pautas sobre las que actuar. Nosotros somos los responsables de guiarles por el camino que previamente nos hemos propuesto, siempre readaptándonos, sobre todo en una enseñanza tan personalizada como es la música, a la realidad del día a día y a la evolución de nuestro alumno.

También es importante destacar que con la reforma de 1990⁸ se produce un cambio desde el punto de vista del profesorado, ya que es a partir de entonces cuando se exige la titulación superior para impartir las enseñanzas especializadas de música, equiparando de este modo al profesor de música con el de secundaria e igualando la titulación requerida para el acceso a los dos cuerpos docentes de música, así lo refleja Checa Jódar (2003) en su artículo “Cambio de Modelo en la Formación del Profesorado de las Enseñanzas de Música” publicado en la revista *Eufonía*.

Existe una amplia diferencia entre el perfil específico del profesorado que se busca para cada una de las enseñanzas del sistema educativo. Para las enseñanzas escolares de infantil y primaria se cuenta con profesionales que han cursado una diplomatura específica, la cual les capacita adecuadamente para el ejercicio docente en estos niveles. En el caso de la enseñanza secundaria se requiere estar en posesión de un título superior y, además, seguir un curso de actitud (o adaptación) pedagógica para licenciados que le cualificará para el ejercicio profesional.

El caso del perfil de profesorado requerido para impartir las enseñanzas de música es algo diferente. Del mismo modo que al profesorado de secundaria, a los profesores de música se les exige estar en posesión de un título superior. Actualmente, tanto en la LOGSE como en la LEA, existe la posibilidad de cursar la especialidad de pedagogía del grado superior, consiguiendo en este caso un título superior orientado específicamente a la docencia. Es, sin duda, un avance importante en la formación inicial del profesorado tanto por la definición de la especialidad en sí como por la estructura curricular diseñada, inexistente en el anterior plan de estudios⁹ conocido como el plan del 66.

⁸ LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990) y el real decreto 756/1992 de 26 de junio

⁹Decreto del 10 de septiembre de 1966.

Es importante que no nos olvidemos que somos como transmisores y guías en la educación de nuestros alumnos, pero lo que estamos formando son futuros músicos que deberán asumir la función de intermediarios entre los compositores y el público, y este público se le concibe hoy día como un grupo social congregado para escuchar música. (Fubini, 1994). “La partitura más bella del mundo puede permanecer muerta en el rincón de una biblioteca en espera de que un intérprete la devuelva a la vida” (Deschaussées, 1991, p. 21).

Katsochi decía que “los profesores deberían crear un clima en clase que permita el uso de estrategias de aprendizaje efectivas, así como ayudar a los estudiantes en su esfuerzo y persistencia en los estudios musicales” (citado por Holgado, Navas y Marco, 2013, p. 264).

2.5. LA FIGURA DEL PROFESOR DENTRO DE LAS ENSEÑANZAS BÁSICAS DE MÚSICA EN ANDALUCÍA.

“El enfoque metodológico de estas enseñanzas debiera considerar:

- El establecimiento de un nivel propio para el alumnado que continúe con los estudios al nivel siguiente de enseñanzas profesionales.
- La adaptación a sus heterogéneas necesidades.
- La definición de un modelo de planificación curricular que implique un proceso acorde con su realidad sociocultural.(Cañizares, Pomares y González López, 2015)”

Cañizares, Pomares y González (2015) ponen de manifiesto que es necesaria una actitud participativa del profesorado en la que con una labor conjunta de los

departamentos y el equipo técnico de coordinación pedagógica para desarrollar una visión conjunta de los planes de enseñanzas y sus finalidades. “Una coordinación del profesorado que plantee propuestas, tome decisiones y ampare la diversidad formativa” (p.48).

La propuesta curricular es la herramienta que nos permite programar y encauzar la labor pedagógica.

Las conclusiones de Cañizares, Pomares y González López (2015) señalan que sería muy conveniente partir de una mejor secuenciación, fruto de una acción planificada y asumida en un proceso conjunto por el profesorado de las asignaturas de instrumento y lenguaje musical. Las programaciones didácticas serían un excelente medio de concreción curricular para reflejar la secuenciación e interrelación de los contenidos, así como la evaluación y los mecanismos de seguimiento.

Esto requiere una actualización de la metodología para contribuir a un mejor planteamiento de los objetivos pedagógicos. La oferta de formación permanente del profesorado es escasa y no cubre las necesidades.

Los resultados del estudio de Cañizares, Pomares y González López (2015) resaltan que el profesorado percibe necesaria la revisión en la coordinación docente, en particular entre las materias de Lenguaje Musical y la enseñanza del instrumento en los Conservatorios Elementales de Música de Andalucía, para establecer un nivel de concreción curricular más coherente.

3. LA ENSEÑANZA EN EL CONSERVATORIO

3.1. EL ALUMNADO DE MÚSICA

El alumnado que encontramos en el conservatorio posee unas características concretas, especiales o singulares, si lo comparamos con el alumnado de la educación obligatoria.

Los alumnos que ingresan en el conservatorio tienen sensibilidad y/o atracción ante la música. Presentan buenas aptitudes al respecto, buen oído, buena entonación y, lo más importante, el apoyo de sus padres para comenzar este camino. Aquí desarrollarán al máximo sus sentidos y participarán de una experiencia única que es la de aprender a hacer música y a compartirla.

Suelen pertenecer a una clase social media-alta, puesto que los estudios musicales requieren un esfuerzo económico familiar y todos ellos poseen cualidades e interés en la materia así como una ilusión desbordante en el comienzo de los estudios. Al optar por cursar sus estudios en el conservatorio, enseñanza reglada no obligatoria, recibirán una enseñanza de calidad que le permitirá acceder, al concluir las enseñanzas profesionales, a los conservatorios superiores y, tras cuatro cursos más, obtener la licenciatura en la especialidad elegida.

La relación que se crea con el profesorado llega a ser realmente estrecha, tras clases individualizadas semanales¹⁰, en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje está diseñado para cada alumno en función de sus características y progresos. Se ha observado que los estudiantes de alguna disciplina artística, por regla general,

¹⁰Las clases individuales comienzan en las Enseñanzas Profesionales, durante los cuatro primeros cursos (Enseñanzas Básicas), los alumnos vienen a clase en grupo de tres niños en el primer ciclo y de dos niños en el segundo ciclo. Sin embargo aquí hablamos de forma general, ya que entendemos que aun viniendo en grupos tan reducidos los cuatro primeros años, la atención recibida es prácticamente individualizada y adaptada a las necesidades del alumnado.

colaboran más y mejor con sus profesores y compañeros de estudios, poseen más confianza en sí mismos y pueden expresar mejor sus ideas.

Si comparamos los estudios en el conservatorio con la enseñanza obligatoria, nos damos cuenta que en nuestro caso, los alumnos reciben desde su primer contacto con el conservatorio una enseñanza específica con un profesional de la especialidad. Desde el primer día, se deben tomar elecciones importantes que determinarán todo el futuro de nuestro alumno y la primera de estas elecciones es la del instrumento.

El proceso de elección de instrumento es largo y comienza cuando el alumno necesita realizar unas pruebas de aptitud en las que se valorarán siempre aptitudes y no conocimientos. Los alumnos serán ordenados en función de la puntuación obtenida en esta prueba y este orden será el que rijan las elecciones de instrumentos¹¹. Las plazas están limitadas a las que oferte la Junta de Andalucía, lo que condicionará considerablemente las posibilidades de los alumnos de optar por el instrumento que desean. Esta decisión tan importante como es la elección del instrumento recae en alumnos de 8 años que, acompañados de sus familiares, rellenan una instancia previa a la realización de la prueba de aptitud donde deben ordenar todos los instrumentos en función de sus preferencias. Este paso no siempre suele estar acompañado de una profunda reflexión, sino que después de los dos instrumentos por los que muestran más interés los niños (o las familias), el resto son enumerados de forma casi aleatoria. Esto conlleva que no siempre vengan al aula de oboe alumnos que lo eligieron entre los primeros puestos, encontrando como profesores una dificultad inicial más.

¹¹ Las pruebas de aptitud y de acceso a las enseñanzas básicas de las enseñanzas elementales de Música en Andalucía quedan recogidas en la Orden del 7 de julio de 2009, publicada en el BOJA nº 145 del 28 de julio del mismo año.

A raíz de nuestra investigación previa para la obtención de la Suficiencia Investigadora¹², hemos observado que la tendencia de los niños en la elección del instrumento incide en unas especialidades determinadas, quedando las especialidades de viento madera en general, relegadas a un segundo plano. Por lo tanto, es verdaderamente importante que el alumno/a y/o la familia tenga información suficiente de todas las especialidades instrumentales a las que opta, para que la elección sea lo más apropiada en función de las características específicas de cada alumno.

Machado Torres (1997) señala en su artículo “La orientación educativa en los conservatorios” que el estudio de las aptitudes físicas y motoras para la mejor adecuación a uno u otro instrumento se hace imprescindible y plantea que un hipotético orientador en los conservatorios tendría un papel principal en el momento de la elección. Sin embargo, hoy en día no disponemos de ningún profesional que asesore en este momento de la elección y esta responsabilidad recae actualmente sobre el futuro alumno/a y su familia.

El instrumento elegido será el “eje vertebrador” de las enseñanzas de música, es decir, cursará esta especialidad a lo largo de toda su trayectoria y, desde el primer día de clase, se le exigirá al alumnado un alto nivel de compromiso y responsabilidad, por lo tanto, una elección no acertada del instrumento repercutirá directamente en el éxito o fracaso de los estudios musicales. Esto puede ser causa también de la desmotivación que sufren muchos de nuestros alumnos.

Somos conscientes que el alumnado del conservatorio simultanea sus estudios musicales con la enseñanza obligatoria, lo que conlleva una alta carga lectiva y un esfuerzo importante por parte de éstos. Por ello, es importante que el alumno/a se

¹² “La formación musical de los alumnos en los conservatorios de la provincia de Almería: el currículum de los instrumentos de viento madera”, Universidad de Granada, 2010.

sienta protagonista de su trabajo y sea consciente de los frutos que da su esfuerzo, esto sin duda lo motivará en su largo camino por el conservatorio. Debemos procurar que la alta carga lectiva no bloquee los sentidos del alumnado porque como dice Fubini (1994) “la música surge de la esfera emocional que, de un modo u otro, es siempre la esfera privada de un individuo” (p.168).

El alumno debe ser consciente de que el tiempo y energía que está invirtiendo puede tener recompensas en su futuro profesional. En las primeras etapas es fundamental transmitir a los alumnos un amor por la música y hacerles descubrir el placer de hacer música. En el caso de alumnos de cursos más avanzados debemos buscar otras fuentes de motivación, haciéndoles conscientes del papel de la música en el mundo profesional.

En los centros de enseñanza obligatoria encontramos gabinetes de orientación donde profesionales asesoran a los alumnos/as sobre su futuro, los diferentes caminos a elegir y las salidas profesionales. El alumno de un conservatorio de música, por sus características, por las particularidades de los estudios que cursa y por la complejidad del mundo profesional que le espera cuando termine sus estudios, presenta unas necesidades específicas de orientación que en la actualidad no se reflejan en el cuadro de profesionales de estas instituciones. Además, en el caso del alumnado de los últimos cursos, la carga lectiva aumenta considerablemente, el esfuerzo es cada vez mayor y se enfrentan a una importante decisión sobre sus estudios musicales. Llegados a este punto sería conveniente la orientación de mano de profesionales que les muestren las diferentes posibilidades en el campo profesional de su especialidad y en qué consiste el camino que les queda por recorrer, sólo así podrán tomar la elección correcta. No debemos olvidar que, además de la opción de concertista, hay otras muchas salidas que el alumno deberá conocer.

Otra diferencia de las enseñanzas musicales con respecto a otras es el hecho de que el alumno recibe un adiestramiento propio de profesionales antes de que realmente tenga la madurez suficiente como para tomar una decisión sobre su futuro profesional.

No debemos olvidar que la música es una profesión de entrega y el proceso de maduración de un músico es especialmente largo. Si nos decantamos por ésta, la música va a influir directamente en nuestras vidas puesto que requiere una dedicación plena y esto va a repercutir profundamente en la personalidad del alumno que deberá pasar estudiando solo con su instrumento muchas horas al día. Además, esta profesión conlleva un alto grado de competitividad desde los inicios de los estudios musicales que no siempre es fácil de controlar y asimilar. Por eso, disponer de un equipo de orientadores en el propio centro sería un gran apoyo para nuestros alumnos. “La música y el Lenguaje son facultades que se desarrollan exclusivamente en el tiempo” (Salazar, 1994, p. 21).

3.2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Antes de continuar vamos a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Enseñanzas Musicales: ¿Cómo debemos enseñar a nuestros alumnos un instrumento? ¿Existe realmente un único método exitoso para aprender a tocar un instrumento? Si un alumno no responde tal y como esperamos, ¿buscamos métodos diferentes de aprendizaje?

Las enseñanzas musicales requieren la adquisición de unos conocimientos teóricos y unos conocimientos prácticos. Según la normativa actual que rige las

enseñanzas musicales¹³, la especialidad instrumental será el eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es fundamental conocer y dominar perfectamente el instrumento elegido. Para aprender a tocar un instrumento de viento madera como es el oboe, deberemos conocer y dominar aspectos técnicos fundamentales como la respiración, la posición del instrumento y la embocadura. Para el alumno que comienza sus estudios en el conservatorio es la primera vez que se enfrenta a estos objetivos, y conseguirlos adecuadamente significa sentar las bases de su técnica instrumental, ya que estos aspectos se trabajarán a lo largo de toda la carrera y serán la parte fundamental sobre la que elaboren su sonido, que será único y personal y constituirá su tarjeta de presentación allá adonde vayan.

El aprendizaje con éxito de cualquier instrumento está basado en la calidad del trabajo individual y en la adquisición de hábitos de estudio eficaces que serán el mejor aliado de todo instrumentista (Tripliana Muñoz, 2010). La base de un buen estudio es la concentración y el descanso a intervalos regulares para conseguir un aprendizaje eficaz. Estudiar no es repetir pasajes sin atención.

La didáctica musical es fruto de la tradición musical de los dos últimos siglos. Con la aparición¹⁴ del *offset*¹⁵ y el *huecograbado* entre los procedimientos de

¹³DECRETO 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía; DECRETO 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía; y Orden del 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de Música en Andalucía.

¹⁴ El descubrimiento de la imprenta tuvo lugar a finales de la edad media, las primeras reproducciones de escritura se obtuvieron sobre cera o arcilla. Se atribuye a Johannes Gutenberg el mérito de haber concebido el conjunto del procedimiento tipográfico: confección de matrices, fundición de caracteres, composición de textos e impresión en prensa movida a mano. Después de la primera imprenta tipográfica aparecieron otros procedimientos de impresión hasta que a principios del siglo XX aparecen el *offset* y el *huecograbado*. La técnica más actual de impresión es la autoedición, asistida por ordenador que comenzó a desarrollarse en la década de 1980.

impresión a comienzos del siglo XX, la edición de periódicos y catálogos tuvo una rápida expansión. Este avance tecnológico se reflejó también en el mercado de partituras, que anteriormente quedaba restringido sólo a aquellas personas que se lo podían permitir, multiplicándose considerablemente las copias de las obras y dándolas a conocer a un público cada vez más numeroso. El desarrollo del virtuosismo instrumental¹⁶ que exige medios técnicos cada vez más refinados y la aparición de una élite de músicos profesionales cada vez más especializados y virtuosos, potencia considerablemente la impresión y publicación de tratados instrumentales. De este modo, los libros fueron fijando por escrito los ejercicios que los maestros de instrumento en tiempos anteriores inventaban para cada uno de sus alumnos, sin pretensiones de validez absoluta. Además, cada autor simplemente proponía una especie de introducción a las obras que él mismo escribía para su instrumento, en forma de lo que hoy conocemos como "método", con el objeto de conducir al alumno gradualmente a dominar su estilo específico. Es decir, los autores de métodos del siglo XIX no pretendían agotar todos los temas indispensables para la preparación instrumental.

Sin embargo, a partir de la mitad del siglo XIX, estos textos se utilizaron como referencia con un carácter diferente, tendiendo a absolutizar su valor, considerándolos fuente exhaustiva de ejercicios de los que no se podía prescindir para el aprendizaje y estudio de un instrumento. Es así como los ejercicios se fueron separando respecto a la práctica musical de obras propiamente dichas y se olvidó el origen y la función de estos ejercicios, generados en contextos precisos,

¹⁵Método de reproducción de documentos e imágenes sobre papel o materiales similares, desarrollado a comienzos del siglo XX. Consiste en aplicar una *tinta*, generalmente oleosa, sobre una plancha metálica, compuesta generalmente de una aleación de aluminio. Proceso similar al de la litografía.

¹⁶Con la Revolución industrial, los instrumentos evolucionan muy rápidamente, llegando a perfeccionarse mecánicamente hasta ser prácticamente tal y como los conocemos hoy día.

probablemente en función de alumnos con dificultades específicas en obras precisas. ¿Hasta qué punto es efectivo separar música y técnica? No debemos olvidar que la técnica está siempre al servicio de la música y toda esta serie de métodos se utilizan para conseguir más fácilmente dominar una obra musical.

La tradición es cosa distinta del hábito, por excelente que sea ésta, puesto que el hábito es, por definición, una adquisición inconsciente que tiende a convertirse en una actitud maquinal, mientras que la tradición resulta de una aceptación consciente y deliberada (Strawinsky, 1987, p. 60).

Nos gustaría destacar que, como en sus orígenes, es realmente importante que en una enseñanza tan práctica como son los estudios musicales, el aprendizaje de un instrumento desde sus inicios debe ser paulatino y personalizado para cada alumno. En el primer curso de Enseñanzas Básicas, nos encontramos con alumnos de 8 años y unas características físicas concretas y diferentes en cada uno de ellos, por lo que es fundamental un aprendizaje individualizado en el que trabajemos cada aspecto según las características de cada alumno y elaboremos ejercicios personalizados para cada uno de ellos. En este sentido se pronuncia Willems:

(...) es importante respetar en los primeros pasos de la educación musical, la naturaleza humana del niño y encarar la estructuración de las diversas funciones nerviosas y psíquicas que podrían hacer de los niños ya músicos profesionales y creadores, ya aficionados, en el sentido constructivo del término (Willems, 2002, p. 29).

Además, no olvidemos que un ambiente estimulante favorece y anticipa la adquisición de determinadas capacidades musicales (Tafari, 2006).

“Lo que no se aprende de buena gana no se graba en la mente; sin embargo lo que se escucha con amor y placer se fija con mayor firmeza en aquella” (Fubini, 1988, p. 83).

Como maestros y educadores debemos darle la importancia que requiere al proceso de aprendizaje más que al resultado obtenido. Si el camino del estudio es

bueno, alcanzar el objetivo final es sólo cuestión de tiempo. Superar pequeños objetivos intermedios servirá para practicar con éxito, pero además nos acercará cada día a la meta final: lograr una interpretación perfecta. (Triplana Muñoz, 2010).

Procuraremos que en nuestra clase el aprendizaje sea por descubrimiento, la adquisición de conceptos, objetivos y contenidos serán a través de una búsqueda activa apoyándonos en los métodos deductivos, inductivos y transductivos (Pérez Mestre, 2006).

Pero la educación musical no es sólo una enseñanza reglada más, sino que es una herramienta extremadamente potente capaz de desarrollar y mejorar las competencias emocionales. Como docentes podemos hacer que la educación musical no se quede solamente en un aprendizaje para la música en sí misma, sino que vaya más allá y se aproveche para favorecer una formación integral de las personas a través de la música (Oriola y Gustems, 2015). No sólo estamos formando futuros músicos profesionales, sino que estamos dando una educación a futuros melómanos, padres de familia que el día de mañana puedan transmitir su amor por la música a sus hijos. Tenemos por tanto, una oportunidad única para difundir cultura.

3.3. MOTIVACIÓN

Un aspecto fundamental para alcanzar el éxito como profesores, es mantener a nuestros alumnos motivados de modo que el esfuerzo continuo que requiere el aprendizaje de cualquier instrumento sea premiado con una gratificante evolución que nos permita demostrar el dominio de nuestro instrumento al participar en

actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música¹⁷.

Para Tripliana Muñoz (2010), la motivación es un factor importantísimo durante la práctica instrumental en solitario, ya que los numerosos años de formación de instrumentista van acompañados de largas horas de estudio individual.

Krueger (1974) (citado por Asmus, 1986, p. 264) relaciona en un exhaustivo estudio que la personalidad y la motivación están directamente relacionadas con el éxito en la enseñanza musical.

Sin duda, la motivación debe ir acompañada del esfuerzo para ser efectiva.

“Howe, Davidson y Sloboda afirman que los estudiantes de música necesitan saber que la práctica instrumental es la causa más importante de la calidad interpretativa y, por lo tanto, el camino más fiable para mejorar las habilidades musicales” (Holgado, Navas y Marco, 2013, p. 257).

Con frecuencia encontramos alumnos desmotivados que se plantean un abandono de sus estudios musicales, justificando con la falta de tiempo para el estudio tal decisión. Sin embargo, la principal razón para su desmotivación es la falta de esfuerzo y trabajo constante, puesto que para recoger los frutos en el aprendizaje de un instrumento es imprescindible un trabajo diario y concienzudo en casa, sólo así podemos conseguir con éxito que nuestros alumnos alcancen las metas propuestas, siempre guiados por nuestro cariño hacia la música. Aquellos alumnos de rendimiento elevado asocian el éxito a causas internas (esfuerzo, interés o uso de estrategias adecuadas). (Holgado, Navas y Marco, 2013)

¹⁷ Objetivo general e) recogido en el Decreto 241/2007 que desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía.

Estos autores plantean que el autoconcepto académico media positivamente con las metas de superación personal y con el rendimiento, del mismo modo que el autoconcepto social repercute negativamente en el rendimiento con el instrumento. Además de todo esto, afirman que el rendimiento en el instrumento se relaciona positivamente con el rendimiento del resto de asignaturas. (Holgado, Navas y Marco, 2013).

Los autores hallan en su estudio una relación de tipo positivo entre el autoconcepto académico y las calificaciones. Además de esto, ponen de manifiesto una relación entre las metas de superación personal y el rendimiento en el instrumento.

En esta misma línea Valenica Déniz (2011) destaca que el tipo de motivación es fundamental para la iniciación en cualquier instrumento, pero lo es más todavía para la continuación de estos estudios, proceso largo donde se convierte en la responsable de no abandonar el camino artístico en los peores momentos. Para conseguir esto, la autora anima a los profesores a lograr que sus alumnos disfruten tocando y actuando, dándoles la oportunidad de conocer y valorar su propio progreso y evolución. En este sentido aborda el término de autodeterminación:

Cuando una persona se siente intrínsecamente motivada experimenta interés por la actividad y disfruta de ella, se percibe competente y autodeterminada para afrontar su realización, sitúa el locus de casualidad a nivel interno y podría llegar a experimentar situaciones de flujo. (p. 68).

Para Tripijana (2010) “la motivación constituye uno de los procesos más valiosos que inciden en todo tipo de aprendizaje y es indudable que un instrumentista motivado logrará rendimientos musicales más satisfactorios, que culminarán en desempeños profesionales de mayor calidad” (p.38).

3.4. DIFERENTES METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA MUSICAL

Comentaremos a continuación, diferentes corrientes metodológicas del siglo XX que aparecieron como fruto de la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito musical.

- Dalcroze

La rítmica Jaques-Dalcroze es un método de educación musical que relaciona el movimiento corporal y el movimiento musical y así permite el desarrollo global de la persona y de sus facultades artísticas. Música y movimiento se aúnan en el espacio.

Las palabras del propio Dalcroze recogen muy bien el espíritu de su metodología:

“Y así llegué a considerar la percepción musical que es únicamente auditiva como incompleta, y a buscar la conexión entre instintos de tono y movimiento, armonías de tono y tiempos, tiempos y energía, dinámica y espacio, música y carácter, y finalmente el arte de la música y el arte de la danza” (Dalcroze. J., citado por González Belmonte, 2013, p.81).

Su objetivo principal es entrenar el oído musical a través del movimiento de todo el cuerpo desarrollando la audición interior y la expresión personal del alumno. La consciencia del cuerpo y la estimulación de la motricidad global son parte central del trabajo del maestro de rítmica, que utilizará la improvisación instrumental en la mayor parte de los ejercicios para favorecer el aprendizaje. El camino pedagógico que propone lleva al alumno a descubrir los elementos de la música, a sentirlos y apropiárselos antes de intelectualizarlos. Es un método interactivo, en el que las lecciones son grupales y el grupo permite trabajar la capacidad de adaptación, de imitación, de reacción, de concentración, de integración y de socialización. “El uso

de material auxiliar e instrumentos funciona para el niño, en cierta forma, como intermediario entre las nociones aprendidas y su propia capacidad de expresión, estimulando su creatividad e incitándolo a descubrir su propio lenguaje artístico” (Bianco y Rodrigues, 2013, p. 72).

- **Método Suzuki**

Para Suzuki, todos los niños tienen talento y su potencial es ilimitado. Su método está basado en la asimilación de la lengua materna. Las observaciones del Dr. Suzuki acerca del comportamiento de los niños en la asimilación de su lengua materna le llevó a pensar que si el niño se encuentra envuelto por los sonidos del idioma de la madre desde el vientre materno y aprende un idioma con apenas dos años de edad sin esfuerzo, del mismo modo si esos niños estuviesen rodeados de sonidos musicales desde antes de su nacimiento, desarrollarían una habilidad tan extraordinaria en la música como la que desarrollan en el lenguaje. Por lo tanto su método se constituye en una filosofía de vida asentada sobre el concepto de que la habilidad no se hereda sino que se aprende y se desarrolla.

Para desarrollar el talento recurre a la repetición. En este método los niños escuchan previamente lo que van a tocar, aprendiendo de oído y memorizando cada pieza. Se comienza con piezas breves y sencillas para ir incrementando la dificultad hasta ser capaces de tocar de memoria piezas más extensas. El Instituto de Investigación de Educación del Talento (T.E.R.I.), de Japón, señala que la repetición y el ensayo diario preparan al niño para pasar al siguiente nivel de habilidad, pero para ello requiere el refuerzo de la familia y sentir que este entorno le transmite seguridad.

Este método respeta el avance y evolución de cada niño, obviando otros factores como pudiera ser la edad. Las clases serán individuales y colectivas, respetando así la evolución de cada alumno en las primeras y despertando la socialización de los alumnos en las segundas desde una actitud constructiva y positiva.

La implicación de los padres en el proceso es fundamental, asistiendo uno de ellos a todas las clases para intentar seguir las mismas pautas de estudio en casa infundiendo a los niños de este modo seguridad.

Se debe intentar que el niño estudie sin presión u obligación. Suzuki opinaba que no hay que forzar a los niños estudiar, sino que hay que respetar su opinión pero nuestro objetivo debe ser que el niño se sienta cómodo para tocar un instrumento de manera natural.

La escritura musical se iniciará una vez que el niño haya adquirido un cierto dominio del instrumento.

- **Método Willens**

Egdar Willems desarrolló un método natural basado en las mismas leyes del aprendizaje de la lengua materna. Inspirado en la lingüística y la psicología, da mucha importancia al desarrollo de la personalidad estableciendo una equivalencia entre los parámetros del ser humano: sensibilidad, voluntad e intelecto con los parámetros de la música: ritmo, armonía y melodía. Su principal objetivo es despertar y armonizar las facultades de todo ser humano, partiendo de la propia música y conduciendo al alumno al descubrimiento y desarrollo integral de sus capacidades mediante una progresión completa adecuada siempre a la edad del alumno, capacidad psicológica, motriz y mental.

El sentido que para Willems tiene aprender a tocar un instrumento no se limita única y exclusivamente al trabajo técnico y al estudio del repertorio, sino que abarca otros aspectos que enriquecen la práctica instrumental y recuperan el sentido del instrumentista global (González Gamarro, 2015).

Su propuesta es abordar el estudio del instrumento a partir de lo que el alumno tiene ya dentro de él, de su memoria musical de las canciones que ha aprendido y de su capacidad de inventar.

González Gamarro (2015) propone en su trabajo abordar una canción nueva cantándola varias veces con el texto, para ejercitar la memoria melódica y asimilar el ritmo implícito en melodía y fraseo. Posteriormente se cantará con el nombre de las notas. Una vez aprendida e interiorizada procederemos a la interpretación con el instrumento.

Un aspecto importante que trata Willems en su metodología es la improvisación, momento donde el alumno puede dar rienda suelta a su imaginación. Siempre utilizando cadencias armónicas sencillas, utilizando la misma cadencia armónica de la pieza que vamos a trabajar. “El dinamismo, el entusiasmo y la alegría de practicar música con nuestro instrumento serán cualidades muy importantes ya que nuestros alumnos se entusiasmarán si ven en nosotros ese mismo entusiasmo, esa misma vitalidad. A la vez que nos divertimos, ellos también se divertirán” (González Gamarro, 2015, pág. 8).

- **Método Kodaly**

Zoltan Kodály compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro de gran trascendencia. Se basó en la música popular campesina introducida en los ambientes familiares de los niños. El valor de Kodály se cifra fundamentalmente en

su labor musicológica realizada en la doble vertiente de la investigación folclórica y de la pedagógica.

Su método parte del principio de que la música no se entiende como entidad abstracta (lo que podríamos denominar solfeo tradicional), sino vinculada a los elementos que la producen (voz e instrumento). Es por esto que la práctica con un instrumento elemental de percusión y el sentido de la ejecución colectiva son los puntos principales en que se asienta su método.

Su método, desde el punto de vista pedagógico, se basa en la lecto-escritura, en las sílabas rítmicas, la fononimia y el solfeo relativo. Con las sílabas rítmicas, relaciona cada figura y su valor con una sílaba, consiguiendo una sensación fonética.

Con la fononimia, pretende indicar mediante diferentes posturas y movimientos de las manos, la altura de los sonidos y que los alumnos los identifiquen con sus nombres respectivos.

Mediante el solfeo relativo se plantea la posibilidad de entonar cualquier melodía representada en una sola línea desde el punto de la escritura musical.

- Método Ward

La metodología de Justine Bayard Ward está enfocada hacia el canto de los niños exclusivamente ya que considera la voz como el instrumento más importante y sostiene que todos los niños son capaces de cantar afinadamente con la educación vocal y auditiva adecuadas.

Su método tenía como objetivos principales la entonación perfectamente afinada, precisión rítmica y control de la voz. Pretendía extraer de los alumnos no sólo conocimientos sino también la facultad de expresar sentimientos y vivencias. El método Ward fue muy extendido en Europa pero dejó de utilizarse a mediados de los años sesenta.

- **Método Orff- Schulwerk**

El método Orff-Schulwerck no es un método cerrado, sino un sistema de ideas pedagógicas que permanecen vivas y evolucionan día a día. Se trata de utilizar los elementos de la música (lenguaje, música y movimiento) en su estado original. La educación musical es llevada al aula de modo real y consciente, considerando la teoría como la consecuencia lógica de la experiencia práctica y sensorial. El alumno con este método toma contacto con la música en todos sus elementos (ritmo, melodía, armonía y timbre), dando gran importancia a la improvisación y creación musical.

En este método los instrumentos pequeños de percusión adquieren verdadera importancia.

Las piezas propuestas por Orff en su método, no están cerradas sino que son una herramienta de trabajo entre el profesor y el alumno que les facilita el proceso de la creación, proporcionando a los alumnos la capacidad de crear su propia música. El procedimiento de trabajo se caracteriza por el juego y la improvisación (Hartmann, 2005).

- **Método Martenot**

El pedagogo Maurice Martenot considera primordial trabajar el sentido instintivo del ritmo en estado puro, descartando nociones de medida y melodía. En su método utiliza juegos rítmicos, marchas, movimiento expresivo, ejercicios de relajación, concentración, independencia y disociación.

Martenot considera que para llevar a cabo un buen trabajo rítmico es indispensable que éste se realice como repetición de fórmulas encadenadas. Los ejercicios de “ecos rítmicos” con la sílaba *la*, son células propuestas por el profesor

que deben terminar en un valor prolongado para el reposo. Imitar y repetir una fórmula desarrolla el órgano sensorial.

Con respecto a la entonación, se parte de la imitación. Primero sin notación, con la sílaba *nu*, que puede subir o bajar de acuerdo con el intervalo, mientras sigue el movimiento melódico con el gesto (asociación del gesto y sonido). Los ejercicios de relajación y los juegos de silencio, son también actividades propias de este método.

- **Método Chevais**

Método activo de enseñanza musical, donde pone al niño en contacto directo con el mundo sonoro con anterioridad a los comienzos puramente intelectuales (teoría musical).

El método lo plantea en tres etapas. Primero el niño debe reconocer los sonidos por medio del sentido auditivo, posteriormente conoce sus nombres y por último los signos que lo representan.

Los objetivos principales de Chevais son:

- Educación musical para todos sin excepción.
- Desarrollar la agudeza y memoria auditiva, sensibilidad y actividad musical.
- Aprender a gozar de la música para después pasar a la técnica.

Entre los niños de 0 a 6 años comienza la educación musical a través del canto por imitación, entre los 6 y los 10 años iniciación al solfeo, notación, lectura, ritmo y canto reconociendo los sonidos convencionales a partir de los 10 años, polifonía de 12 a 16 años, educación y fononimia.

- **Método Montessori**

La metodología Montessori en general defiende el aprendizaje individualizado del alumno, pone énfasis en la actividad dirigida por el niño y la observación clínica por parte del profesor. El método nació de la idea de ayudar al niño a obtener un desarrollo integral, para lograr el máximo grado posible en sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales, trabajando sobre bases científicas en relación con el desarrollo físico y psíquico del niño, le permite encontrar la solución a sus problemas, siendo él mismo quien construya nuevos conocimientos en base a sus experiencias concretas; cada niño marca su propio paso o velocidad para aprender y esos tiempos hay que respetarlos. María Montessori basó su método en el trabajo del niño y en la colaboración adulto - niño. De este modo el colegio no es el lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino donde la inteligencia del niño se desarrolla a través de un trabajo libre con material especializado.

En el ámbito musical, su método es utilizado como método especializado para niños con deficiencias físicas, sobre todo ciegos. El fundamento de este método es la educación de los sentidos (tacto y oído fundamentalmente). Para ella, la mente humana funciona como un ordenador que procesa información que nos llega a través de los sentidos, los cinco sentidos pueden ser educados mediante ejercicios y prácticas. En el caso de los niños ciegos, al carecer del sentido visual, se han de potenciar los demás sentidos fomentando el uso del oído como reemplazo de la vista.

- **Método Elizalde**

Pedagogo español que siendo alumno de Ward, considera necesario la modificación del método propuesto por Ward, para reelaborar una metodología española que pueda ser la base de la Enseñanza General Básica de nuestro país. Parte por lo tanto de la canción popular española para realizar la estructuración de los

contenidos. Trabaja las relaciones tonales y considera la fononimia (Do a la altura del diafragma, elevando la mano en cada una de las notas, hasta llegar a señalar el sol a la altura de la frente) como una de las ayudas más valiosas para aprender la entonación. También como recurso rítmico emplea los fonemas o sílabas rítmicas siguientes: don, dan, da-le, di-ri-di-ri. Cuando el alumno ya ha aprendido a entonar cierto número de intervalos, a medir corcheas, negras y blancas en ritmo binario y ternario, ya se le puede empezar a enseñar al alumno a expresar usando la música como lenguaje, introduciendo el término ya de fraseo musical. (Durán Rodríguez, 1992).

En palabras de Elizalde “Hacer música no es entonar y medir; es frasear entonada y rítmicamente” (citado por Durán Rodríguez, 1992, p.265).

- **Método integral**

Dicho método se dirige principalmente a la lecto-escritura no musical y utiliza otras muchas áreas de una forma global. Establece dos períodos en función no de la edad, sino del ritmo evolutivo del niño: en el primer período se pretende conseguir la estructuración del esquema corporal y la manifestación del ritmo musical infantil; en el segundo período se da importancia a la expresión musical en general.

La atención principal de este método es la calidad musical, tanto en actividades vocales como de movimiento e instrumentales. Al principio se comienza por actividades para favorecer el sentido rítmico, con juegos de palmas y de coordinación en función de su grado de psicomotricidad, siempre bajo la supervisión del profesor que puede adaptar la actividad según la evolución del grupo.

El siguiente paso consiste en incorporar, a los movimientos, ejercicios vocales: primero voces onomatopéyicas para luego pasar a textos. Se pretende que la

secuencia lógica de este proceso sea que los propios niños propongan distintos movimientos y textos. Para continuar con esta fase, se pretende asociar movimientos en marcha: caminar dando un paso por nota; caminar cantando; caminar, cantar y dar palmas; alternar las actividades: un grupo canta y el otro da palmas...

En cuanto a la educación instrumental, primero se aconseja la manipulación de objetos cotidianos con posibilidades sonoras para conseguir despertar en los niños la curiosidad por este fenómeno acústico. La técnica que se usa es la repetición, el profesor hace un motivo que debe ser repetido instrumentalmente por los alumnos.

Más tarde se va a utilizar una parte del método Dalcroze: los niños van a caminar y tocar simultáneamente. Por último utilizará la parte del método Orff que conviene: los niños tocan con los instrumentos el ritmo de sus nombres o de otras palabras.

Otros pedagogos:

- **Raymond Murray Schafer**

Murray Schafer, compositor canadiense se acerca a la pedagogía desde el prisma del compositor. El niño toca el instrumento desde el primer momento.

- **John Paynter**

Profesor inglés muy vinculado a la teoría curricular de la música. Es heredero de Willems, inspirándose principalmente en la psicología cognitiva y en las ideas de Murray Schafer. Su estudio está dedicado principalmente al trabajo con adolescentes desde su propia música. Constituye la vanguardia musical en Inglaterra.

3.5. RELACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INSTRUMENTO CON EL LENGUAJE MUSICAL. IMPORTANCIA DE LA CANCIÓN COMO HERRAMIENTA DE AULA.

Desde las primeras manifestaciones musicales escritas conservadas existe constancia de la influencia que la canción popular ha ejercido sobre la música denominada culta (Sarget Ros, 2002).

En nuestra investigación nos estamos centrado en el estudio de la enseñanza del oboe en Andalucía, cómo se está llevando a cabo, analizando el marco legislativo y la realidad del aula. Pero como docentes no podemos obviar la importancia de la canción en la educación musical, considerándola no sólo una herramienta de inmenso valor en el ámbito del lenguaje musical, sino también dentro de la enseñanza de cualquier instrumento.

Tradicionalmente, los niños han escuchado y cantado melodías mientras eran acunados, para cabalgar sobre las rodillas de los mayores, para columpiar y para jugar. En toda canción infantil predomina el optimismo, el modo mayor y la métrica de compases simples, tanto binarios como ternarios.

Es a raíz de la aparición de las metodologías activas (Montessori, Dalton, Willems, Dalcroze, Orff, Ward, Elizalde, Marnenot y otros) que se impulsan en Europa la importancia del papel de las melodías populares en la educación musical infantil.

Actualmente todos estos métodos comentados en el apartado anterior subyacen en la pedagogía musical española pero no llegaron a conocerse hasta la década de los ochenta. Es a partir de entonces cuando en nuestro país se va tomando conciencia de la importancia de la canción popular como recurso pedagógico.

De hecho, que la canción popular haya logrado imponerse a través de los siglos garantiza la universalidad y calidad de los ritmos y melodías, consagrando a la canción como la herramienta imprescindible de todo maestro. El valor didáctico de las canciones populares es mucho mayor que cualquier lección de solfeo, ya que los niños las recuerdan e interiorizan las estructuras rítmicas y melódicas sin ningún esfuerzo. “La experiencia confirma que, aunque los niños muestran interés por la música ligera de cada momento, si están en contacto con canciones populares infantiles que conocen o cantan en sus juegos, siempre optan por éstas a la hora de hacer música entre ellos” (Sarget Ros, 2002, p. 206).

Las características de la canción popular infantil (estructuras melódicas, formales y rítmicas perfectamente definibles, memorizables e identificables) permiten al niño percibir y disfrutar de la totalidad de elementos musicales que las configuran. “La canción popular es un recurso idóneo para la educación musical ya que conecta con el interés de los chicos hasta el punto de formar parte de sus juegos, celebraciones, costumbres, relaciones y contactos con el mundo adulto” (Sarget Ros, 2002, p. 206).

La iniciación en la educación musical mediante la canción infantil popular potencia aspectos como la memoria musical y auditiva, la coordinación motriz y la utilización del oído interno para la identificación de sencillas estructuras rítmicas o melódicas.

Si nos paramos a pensar en el aspecto del lenguaje musical se vuelve a repetir el proceso por el que el niño aprende a hablar antes que leer y escribir, por lo tanto es mucho más efectivo utilizar la canción popular infantil como recurso didáctico. Los alumnos que ingresan en el conservatorio no tienen conocimientos previos musicales pero sí conocen muchas canciones infantiles. Por lo tanto, el folklore se convierte así

en el medio ideal para enlazar la expresión musical con los signos del lenguaje que se emplean para su representación escrita, pudiendo utilizar las canciones que ya se conocen previamente para introducirnos.

“Una de las principales características de la canción popular infantil es la estabilidad tonal provocada tanto por la ausencia de modulaciones como por la constante aparición de los grados tonales” (Sarget Ros, 2002, p. 210). A través de la canción es mucho más fácil asimilar conceptos como la síncopa, contratiempos, cambios de compás, tresillos y polirritmias si utilizamos las canciones populares infantiles.

En este sentido, García Gallardo (1997) reflexiona sobre la necesidad de usar adecuadamente los medios disponibles que tenemos actualmente para utilizar la notación musical en el aprendizaje del instrumento. Si intentamos aprender a hacer música, en lugar de aprender a leer música, los beneficios obtenidos superarán con creces las dificultades encontradas al aprender lenguaje e instrumento simultáneamente.

3.6. PRÁCTICA EN GRUPO

Podemos considerar la práctica en grupo como el germen de la música de cámara. Desde los inicios de la práctica instrumental, estamos preparando a nuestro alumnado para poder participar activamente de la música dentro de un conjunto, es por esto que encontramos en el grupo el entorno favorable para el desarrollo integral del alumno de cualquier disciplina instrumental.

La práctica del conjunto instrumental es una actividad con beneficios no sólo para la educación musical, sino también a nivel intelectual, emocional y social (Bermell y Alonso, 2006; Oliveras, 2001).

Como comentamos anteriormente, entre las novedades incorporadas por la LEA en la Comunidad Autónoma de Andalucía, cabe destacar la importancia que alcanza el grupo como entorno de trabajo. El alumno que ingresa en el conservatorio se encuentra en un momento de socialización natural, el grupo es su entorno natural y en éste conseguiremos que se sienta mucho más cómodo para potenciar al máximo el aprendizaje. Es importante que el alumno se sienta imprescindible como miembro único del grupo (Oriola y Gustems, 2015).

Puesto que la edad de los alumnos que ingresan en el conservatorio es de 8 años, se considera adecuado aplicar una enseñanza instrumental basada en la práctica grupal y un mayor seguimiento del aprendizaje. De este modo, los alumnos y alumnas intercambian experiencias y conocimientos, propiciándose en todo momento contextos motivadores a la vez que efectivos.

Con la transformación de la clase de instrumento en los dos primeros cursos de las Enseñanzas Elementales en grupos de tres alumnos, se pierde el carácter individualizado que hasta el momento ostentaba la práctica instrumental.

Este cambio sustancial supone un replanteamiento del concepto de clase instrumental. Todos los conocimientos se adquieren colectivamente, convirtiéndose el grupo en la herramienta de trabajo fundamental del profesor, puesto que cada uno aprende tanto de los conceptos transmitidos por el profesor, como de sus propios compañeros.

Este tipo de enseñanza aprovecha de este modo la inercia hacia la socialización natural que posee el alumnado para incentivarlo en sus primeros estadios de la enseñanza, que son los más significativos de su formación. Por lo tanto, términos como compañerismo, aprender a escuchar, trabajo en grupo,...., alcanzan gran relevancia en la enseñanza instrumental.

Latorre (1997) opina que la música, además de contribuir al desarrollo individual del ser humano, es una forma de comunicación no verbal que unifica al grupo creando un sentimiento de pertenencia a una cultura, grupo o religión.

En la vida real musical, casi todas las actividades que realizaremos de tipo práctico tendrán un carácter colectivo: al cantar una canción, interpretar una pieza musical, será necesario actuar como un equipo en el que todos los participantes se sientan realizados individualmente y como parte del éxito colectivo (Oriola y Gustems, 2015).

Para desempeñar cualquier trabajo en equipo es imprescindible que exista un ambiente adecuado dentro del grupo, tanto si es un grupo de alumnos como de profesores. Para obtener buenos resultados, es fundamental un ambiente de confianza, de apoyo, de comunicación y por supuesto de participación (Lluch i Balaguer y Salinas, 1996).

Otros autores han investigado anteriormente en nuestro campo de investigación, como Mira (2006), Pérez Mestre (2005), Llimerà Dus (2008) o Blasco Yepes (2012), pero ninguno se ha centrado en la práctica en grupo de los dos primeros cursos de las Enseñanzas Elementales de oboe.

Pérez Mestre (2006) destaca aspectos a trabajar en la clase colectiva¹⁸ como el desarrollo de las relaciones interpersonales, el desarrollo de la capacidad musical y el de la capacidad creativa.

Publicaciones recientes en nuestra especialidad como la aportación de Fernández y Mata (2014) no contempla el aspecto grupal de la asignatura ni es una propuesta exclusivamente para nuestra especialidad, ya que están dirigidos a todas las especialidades de la familia de instrumentos de viento madera. En otras

¹⁸ Hace referencia en todo momento a la clase colectiva de instrumento según LOGSE, pero consideramos interesante tener presente estas pautas que nos ofrece.

especialidades nos encontramos con la misma situación, publicaciones en las que se centran meramente en aspectos técnicos o publicaciones para la práctica en grupo: dúos, tríos y grupos. Encontramos publicaciones que sólo recogen el carácter de la práctica grupal como es el caso de López Heras (2012). Sólo en la especialidad de flauta hemos encontrado propuestas destinada exclusivamente a este instrumento en el que confluyen tanto aspectos técnicos como la práctica en grupo o iniciación a la música de cámara (piezas con piano, dúos de flautas, tríos,...) como es el caso de una publicación de origen francés, Ory (1996). En el panorama nacional en esta misma especialidad encontramos dos propuestas interesantes, por un lado “Escuela de la flauta” (Picó, 1998, 1999, 2004) aborda en el mismo libro aspectos técnicos de la flauta con una colección de dúos basados en canciones populares; por otro lado “Flauta a 3” de González (2002) es una publicación concebida para la pedagogía de grupo. En ella se recogen aspectos técnicos para la flauta, conceptos de lenguaje musical, juegos, trabajo en grupo y audiciones.

Por lo tanto, podemos decir que la bibliografía sobre la práctica en grupo en la especialidad de oboe que encontramos actualmente es escasa y no recoge todos los cambios que supone el nuevo marco legislativo de nuestra comunidad.

4. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA PARA OBOE: PROPUESTA METODOLÓGICA.

Una vez analizada pormenorizadamente la normativa, procedimos a hacer un estudio en profundidad de la bibliografía publicada para nuestra especialidad. De ella cabe destacar la publicación reciente de Fernández y Mata (2014), en el que aborda aspectos técnicos fundamentales para el aprendizaje de nuestro instrumento y facilita la tarea de sentar unas bases firmes sobre las que edificar todo el conocimiento. Heller-Meisenburg (2013) y McKean (2008) también se centran en los aspectos más técnicos del instrumento. La aportación de Mayor y de Pedro (2005) y (2009) en cambio, se ocupa del carácter colectivo del aprendizaje instrumental, ofreciendo una propuesta de práctica en grupo. No se centra exclusivamente en la práctica en trío (número de alumnos que conforman los grupos de los dos primeros cursos de Enseñanzas Básicas en nuestra Comunidad), sino que propone dúos, tríos y cuartetos de obras conocidas y otras propias de los autores. Beringer y Hann(2003) nos presentan en su publicación una serie de piezas conocidas con acompañamiento minusone¹⁹, sin duda motivador para los alumnos de estas edades. Oldenkamp y Kastelein (2001) nos ofrece otra opción para trabajar los aspectos técnicos del instrumento en su libro “Scalesunderconstruction”. Jaarsme y Kastelein(1999), Wastall(1994), Loane y Duckett(1991) y MacBeth(1970) ofrecen una propuesta similar en sus libros, abarcando ejercicios técnicos y pequeñas melodías conocidas que motivarán al alumno durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Anzalone(1984), Beekum(1980), Scozzi(1980), MacBeth(1970) y

¹⁹ Grabación del acompañamiento de la obra en un CD para que el alumno pueda tocar la melodía y escuchar la obra completa con el acompañamiento.

Edlefsen(1969) se centrar principalmente en los aspectos técnicos del instrumento, siendo referentes indispensables para todo profesor.

Del estudio de todas estas publicaciones pudimos concluir que:

- Todos los libros para la enseñanza de los instrumentos de viento eran iguales, es decir, encontramos el mismo libro para todos los instrumentos o con insignificantes modificaciones.

- Como todos los libros de los instrumentos de viento eran iguales, no tenían en cuenta las particularidades concretas de cada instrumento, sino que en todos los casos seguían el mismo orden de contenidos.

- El material impreso para la enseñanza de la especialidad del oboe no estaba pensado exclusivamente para nuestro instrumento, puesto que se dedicaban a transportar para cada instrumento las mismas lecciones.

- Otros instrumentos como la flauta o el clarinete, por tener mayor tradición, sí tenían literatura específica para su instrumento.

- La literatura impresa para nuestro instrumento no reflejaba los cambios que suponía la normativa actual.

- El profesorado de oboe no aplicaba nuevas metodologías referentes a la práctica en grupo.

- Había un desconocimiento generalizado sobre gran parte de los cambios que implicaba la normativa actual.

4.1. NUESTRA PROPUESTA METODOLÓGICA

Tras extraer las anteriores conclusiones, nos sentimos en la necesidad de elaborar nuestra propia propuesta metodológica basándonos en la experiencia, el estudio de la normativa realizado y la información recabada de los cuestionarios que diseñamos para

los profesores, con la única pretensión de ofrecer una nueva publicación que recoja los cambios de la normativa actuales y cubra las necesidades que el profesorado ha encontrado con la implantación de la práctica en grupo en Enseñanzas Básicas.

Las palabras de Vilar (1998) recogen una nueva idea de libro de instrumento:

(...) no se debería limitar a actividades de interpretación y de lectura a primera vista; también debería presentar otras de análisis, de creación /improvisación, de búsqueda de bibliografía o discografía, de audición, de lectura comprensiva de textos (no musicales pero sí de temática musical), etc. y todo ello dispuesto de una manera que pueda realizarse en el aula, o en casa, de modo individual o en grupo, atendiendo a la dinámica que el profesor considere más adecuada en cada circunstancia, y conteniendo un arsenal de alternativas suficiente. (p.65)

Nuestra propuesta está dividida en 16 temas a través de los que nos sumergimos en el mundo del oboe. Partimos del *la4* como primera nota para aprender en nuestro instrumento, ella denota estabilidad si hablamos desde un punto de vista fisiológico, y además, es un sonido central que podemos cantar desde los primeros días de clase. Con cada tema vamos añadiendo nota a nota según los criterios técnicos de la especialidad, hasta conocer la extensión de una decimoquinta en el primer curso de Enseñanzas Básicas.

Cada tema lo hemos estructurado en tres partes. La primera de ellas dedicada a la técnica, donde se presenta la nota nueva de ese tema y los ejercicios pertinentes para conseguir familiarizarnos con la nueva posición. Normalmente el número de ejercicios de cada tema está relacionado con la dificultad de la nota aprendida y el juego de digitaciones necesarias para llevar a cabo con limpieza los intervalos correspondientes, oscilando entre cuatro y ocho ejercicios.

La segunda parte del tema la conforman melodías conocidas, ya bien canciones populares o bien extractos de grandes pasajes de la historia de la música con el que se pretende, además de dominar los contenidos de cada tema, introducir al alumno en el

conocimiento de la literatura de nuestro instrumento y grandes obras de la música clásica. La importancia que le damos a la canción popular en nuestro libro coincide con la visión de Sarget (2002) al remarcar el importante papel que la melodía popular desempeña en la educación musical infantil. En este sentido recogemos sus palabras:

“El hecho de que la canción popular haya logrado imponerse a través de los siglos garantiza la universalidad y, por lo tanto, la calidad de las melodías y ritmos que han prevalecido por encima de personas, siglos y modas” (Sarget Ros, 2002, p. 205).

Para Clemente Buhlal (2002) “es preciso que los inicios del aprendizaje se realicen con músicas que puedan ser analizadas y comprendidas por los educandos con facilidad” (p. 786).

Con la elección de pequeños pasajes de la historia de la música, queremos trabajar los objetivos a)²⁰, b) y h) (este último novedad recogida en la Ley 17/2007) y relacionarlo mediante la audición del conjunto de la obra con el objetivo e) de la citada ley, que es otra de las novedades recogidas en esta normativa.

Las palabras de Pérez Mestre (2006) las tendremos presentes también en el proceso de selección de piezas musicales “todas las actividades que propongamos a los alumnos/as deben de realizarse a través de una expresividad y percepción eminentemente activa y sensorial, antes de implicar una acción mental de reflexión, análisis o razonamiento” (p.83).

²⁰ Objetivos de las Enseñanzas Elementales de Música y Danza recogidos en la Ley 17/2007

- a) Apreciar la importancia de la Música o de la danza como lenguajes artísticos y medios de expresión cultural de los pueblos y las personas.
- b) Conocer y valorar el patrimonio musical de Andalucía, con especial atención a la música y a la danza flamencas.
- e) Desarrollar la concentración y la audición como condiciones necesarias para la práctica e interpretación artísticas.
- h) Conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época.

La tercera y última sección de cada tema está destinada a la práctica en grupo. Para ello seleccionamos varias canciones trabajadas en la asignatura de Lenguaje Musical, para versionarla a modo de trío y poder trabajar todos los objetivos propuestos relacionados con la práctica en grupo. El seleccionar canciones de Lenguaje musical de la bibliografía de Mayor y de Pedro (2009) y Sierra (1996a, 1996b)²¹ fue una decisión que tomamos puesto que pensamos que facilita el trabajo en grupo, ya que los conceptos rítmicos y melódicos están asimilados previamente en la asignatura de Lenguaje Musical y de este modo podemos introducirnos de lleno en el trabajo de la práctica de conjunto.

El nivel de las obras a trío van incrementándose paulatinamente a lo largo del libro, que es el formato que decidimos para presentarlo a los estudiantes, de modo que en los primeros temas las tres voces que componían el trío tenían el mismo ritmo para facilitar la práctica en grupo y poder trabajar aspectos fundamentales como afinación, sonido de conjunto o dinámicas. Conforme avanzan los temas, el ritmo de cada una de las voces va tomando independencia hasta conseguir interpretar música en conjunto, habituándose a escuchar otras voces y a adaptarse equilibradamente al conjunto.

Aparte del carácter musical del trabajo de la práctica en grupo propiamente dicha, estamos trabajando aspectos tan importantes como la autoestima, la responsabilidad ya que puede mejorarse y reforzarse con la interpretación colectiva de piezas y canciones, haciendo que cada alumno se sienta miembro imprescindible del grupo (Oriola y Gustems, 2015).

²¹La elección de estos libros ha sido propiciada por una parte porque consideramos muy interesante el concepto que tienen los autores del aprendizaje del lenguaje musical y compartimos la secuenciación de contenidos, y por otra parte son los libros que cursan los alumnos en el Real Conservatorio Profesional de Música de Almería, centro donde hemos puesto en práctica nuestra propuesta metodológica.

Por otro lado, con la selección de canciones trabajadas en la asignatura del Lenguaje Musical pretendemos resaltar la importancia del Equipo Educativo y de un trabajo conjunto y no en compartimentos estancos asignados a las diferentes asignaturas, para alcanzar conjuntamente los objetivos propuestos en ambas asignaturas, propiciando de esta forma una educación completa al alumnado y una misma secuenciación de contenidos facilitando el aprendizaje de la música. Además, nos adelantamos de este modo al objetivo específico g) de Enseñanzas Profesionales recogido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación que dice así:

g) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo en las vivencias y en las experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.

Para Cañizares, Pomares y González López (2015) la propuesta curricular es la herramienta capacitada para programar y estructurar la intervención pedagógica. Sólo con una secuenciación e interrelación adecuada entre los contenidos de las materias de Lenguaje Musical e instrumento, se pueden mejorar los resultados obtenidos en el aprendizaje de un instrumento.

Otro aspecto interesante que hemos tratado en nuestra propuesta es la improvisación. Al final de los temas 8, 10, 12 y 13 encontraremos una actividad en la que los alumnos aprenderán el concepto de función tonal, acordes de tónica y dominante, y mediante el juego construiremos una pequeña composición en la que los utilizaremos. Las tonalidades trabajadas en estos temas serán Do M, Re M, Fa M y Sol M respectivamente.

Con esta sección del tema queremos dar respuesta al tercer principio general de la Ley 17/2007:

Los programas educativos darán prioridad al desarrollo de las aptitudes rítmicas y auditivas de las personas, fomentando tanto su creatividad como su capacidad de acción y transformación de los conocimientos.

El objetivo h)²² de las Enseñanzas Elementales de Música y Danza será trabajado también en esta sección, ya que la improvisación está presente en el lenguaje contemporáneo y en el panorama musical actual.

Para la elaboración de las breves explicaciones que aparecen en el libro, hemos seguido las indicaciones de Vilar (1998) al procurar que el lenguaje sea comprensible por los alumnos de esta edad, y que la propuesta presentada sea motivadora, debiendo contener textos, partituras, ilustraciones,...siempre encabezadas por un discurso motivador.

En cuanto a los aspectos generales de la propuesta, hemos decidido incorporar dibujos animados para acercarnos más al alumnado e intentar que sea lo más apetecible posible. Los protagonistas del material elaborado serán un niño y una niña que les acompañarán a lo largo de todo el curso y les irán descubriendo cada uno de los conceptos que se trabajarán.

En la tabla 2, podemos ver un cuadro resumen de los contenidos trabajados en cada uno de los temas del libro.

²² h) Conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época.

TEMA	CONTENIDOS	TONALIDADES TRABAJADAS	PIEZAS
1	Notas si-la-sol Respiración	Do M	Toquemos todos juntos
2	Blanca, silencio de blanca. Respiraciones cada dos compases.	Do M	Contraste
3	Nota do tercer espacio. Negra	Do M	Merrily we Roll along Carrillón
4	Nota fa#	Sol M	A media luz
5	Notas mi y re Ligadura	Do M Sol M Re M	¡Choca esos cinco! ¡Vamos otra vez! Navidad, navidad
6	Nota fa. $\frac{3}{4}$ Blanca con puntillo Posición fa de horca. Ligadura de prolongación.	Do M Sol M	Canción portuguesa El reloj Tema de la sinfonía del Nuevo Mundo. Lighly row.
7	Nota re agudo. Armadura	Do M Sol M Re M	Suenan las campanas. Symphony song. Himno a la alegría. ¿Dónde están las llaves?
8	Nota do grave. Escala Do M. Improvisación en Do M.	Do M	Debajo de un botón Doraemon
9	Nota si b. Reforzamos concepto de armadura.	Fa M.	El puente de Londres. Kalinka. Tengo una muñeca.

			Gatatumba.
10	Notas do # grave y agudo. Escala Re M. Combinación de articulaciones. Improvisación en Re M.	Re M. Sol M	Te deum (eurovisión). Can can.
11	Notas mi, fa, fa # y sol agudas. Corcheas. Escala de Fa M y Sol M.	Do M Sol M Fa M	Tres por cuatro. En el autobús.
12	Silencio de corchea. Anacrusa. Improvisación en Fa M.	Do M. Fa M.	El perro, el gato. Mi loro trompo. Soy el pirata más bravo.
13	Semicorchea. Improvisación en Sol M.	Do M. Sol M.	Dame chocolate. Soy el más forzado.
14	Nota mi b grave y agudo Escala de sol m. 6/8.	Do m. Sol m.	Hay un castillo.
15	Nota la agudo. D.C. al fine.	Do M Fa M Sol M. Si b M.	Las mañanitas mejicanas. El canal Erie. Minueto. Marcha. Por ser un chico excelente
16	Repaso práctica en grupo	Do M Re M	El tambor de Nico La rueda de los caballitos.

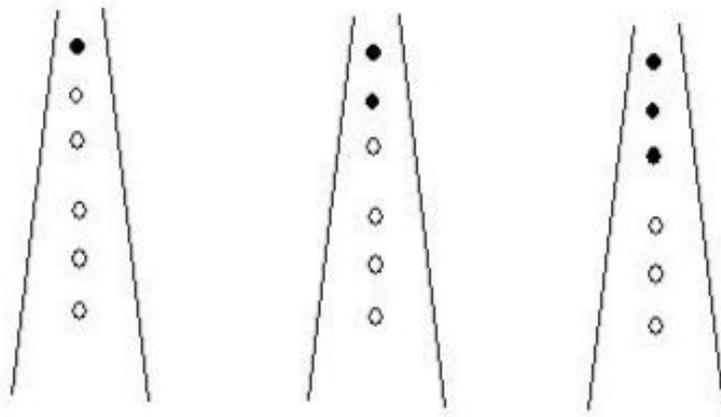
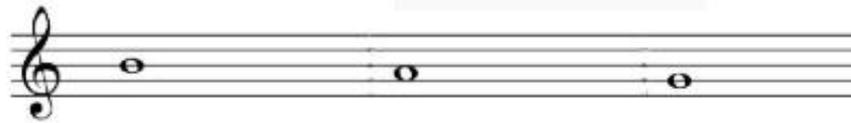
Tabla 2. Cuadro resumen de los contenidos trabajados en la propuesta metodológica.

A continuación presentamos nuestra propuesta metodológica²³:

²³ Algunas de las canciones han sido extraídas íntegramente de los libros citados, otras han sido adaptadas a la práctica en grupo.



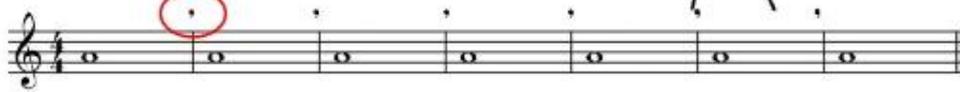
Tema 1: Conociendo el oboe



No hay que olvidar en cada signo debemos expulsar todo el aire que nos sobra antes de volver a coger.



ejercicio nº 1



ejercicio nº 2



ejercicio nº 3



Ahora cambiamos de nota, es muy importante leer bien la partitura.

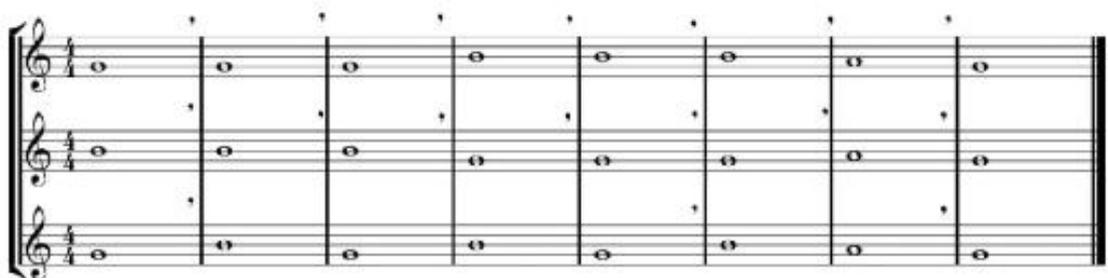
ejercicio nº 4



ejercicio nº 5



Toquemos todos juntos



Tema 2: Conociendo la blanca



La blanca es una figura que dura 2 tiempos.

ejercicio 1



ejercicio 2



ejercicio 3



ejercicio 4



¡DIVIÉRTETE CON EL OBOE!

1º Enseñanzas Básicas. M^a Isabel Díaz López

Recuerda picar cada
nota al principio.

ejercicio 5



ejercicio 6



ejercicio 7



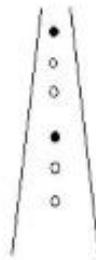
Contraste



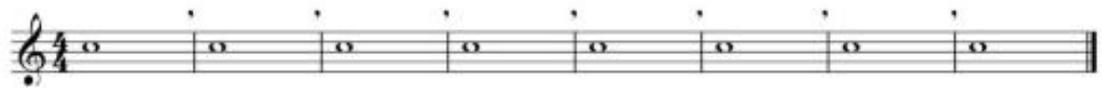
5



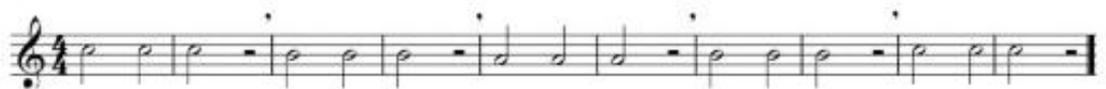
Tema 3: Aprendo una nueva nota



ejercicio 1



ejercicio 2



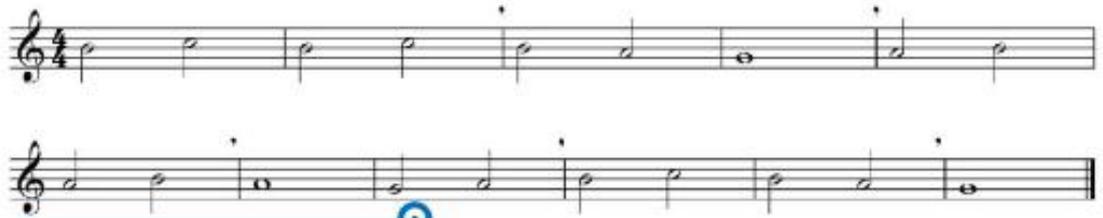
ejercicio 3



ejercicio 4



ejercicio 5



La negra es una
figura que vale un
tiempo

ejercicio 6



ejercicio 7



Merrily we Roll along



Carrillon



Tema 4: Una nota especial



El sostenido es un símbolo que convierte a la nota que acompaña en especial

ejercicio 1



ejercicio 2



ejercicio 3



ejercicio 4



ejercicio 5



ejercicio 6



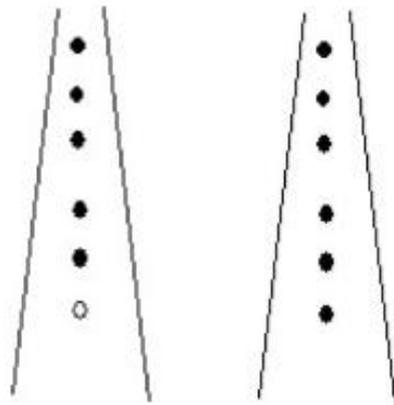
ejercicio 7



A media luz



Tema 5: Utilizando más dedos



ejercicio 1



ejercicio 2



10

ejercicio 3



ejercicio 4



ejercicio 5



ejercicio 6



¡Choca esos cinco!



¡DIVIÉRTETE CON EL OBOE!

1º Enseñanzas Básicas. M^a Isabel Díaz López

Ligar es unir dos o más notas con el aire, picando sólo la primera de ellas

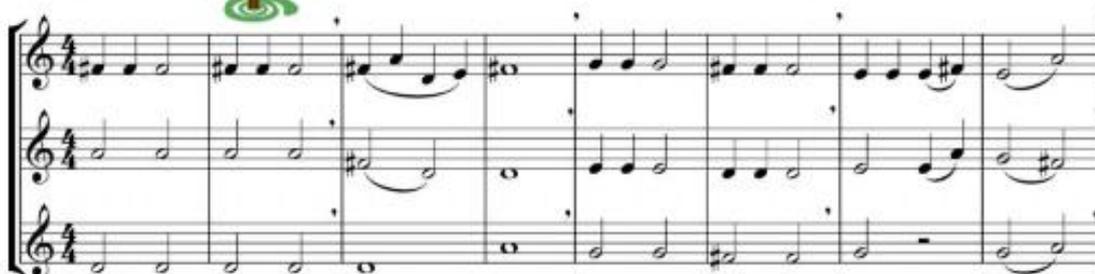
La ligadura



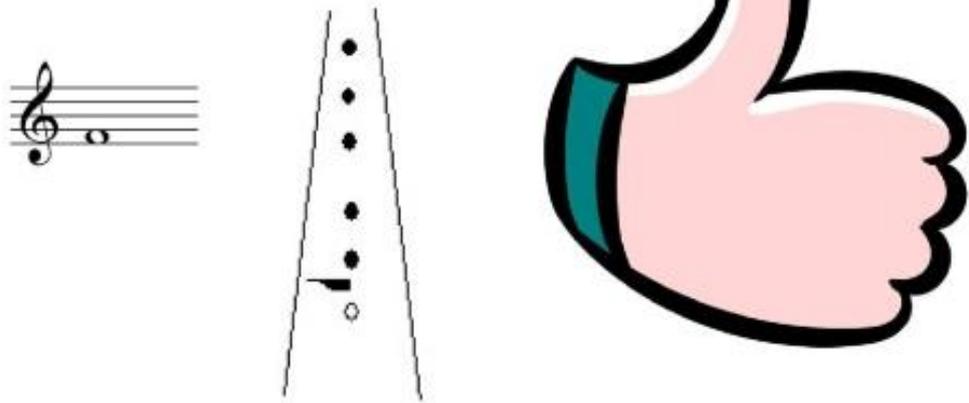
¡Vamos otra vez!



Navidad, navidad



Tema 6: ¡Una llave nueva!



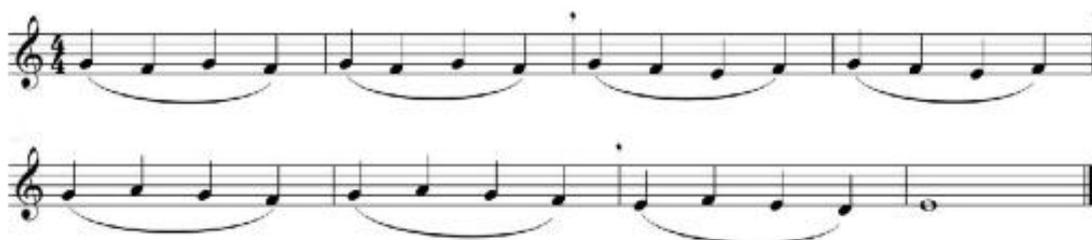
ejercicio 1



ejercicio 2



ejercicio 3



ejercicio 4



Canción portuguesa



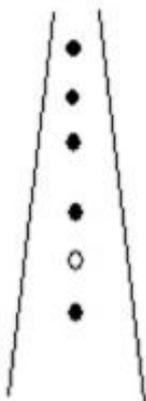
Es una figura cuya
duración son 3 tiempos

El reloj



¡DIVIÉRTETE CON EL OBOE!

1º Enseñanzas Básicas. M^a Isabel Díaz López



Una nueva posición
para el fa

Ligadura de
prolongación

Tema de la Sinfonía del Nuevo Mundo



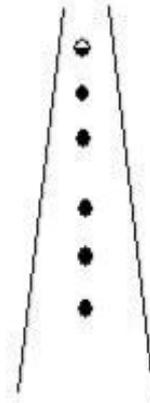
Repasando...

Lightly Row



15

Tema 7: Seguimos subiendo



ejercicio 1



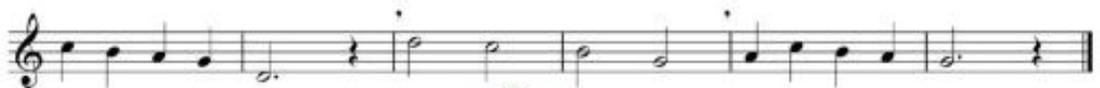
ejercicio 2



ejercicio 3



Suenan las campanas



Armadura: lugar
donde colocamos las
alteraciones

Symphony song

F.J. Haydn
(1732 - 1809)



Himno a la alegría

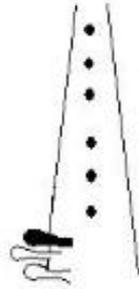
Ludwig van Beethoven
(1770 - 1827)



¿Dónde están las llaves?



Tema 8: Completando la escala



escala de Do Mayor



Ya sabemos la escala de Do M, ahora cada escala que aparezca en el libro, la aprenderemos de memoria.

ejercicio 1



18

ejercicio 2



ejercicio 3



ejercicio 4



Recuerda utilizar el fa de horca antes de la nota RE



debajo de un botón



ejercicio 5



En este tema aprenderemos la corchea. Es una figura que dura medio tiempo, por lo tanto, dos corcheas juntas ocuparán un tiempo completo. ¿Te atreves con ellas? Recuerda: isolfear antes de tocar siempre te ayudará!

ejercicio 6

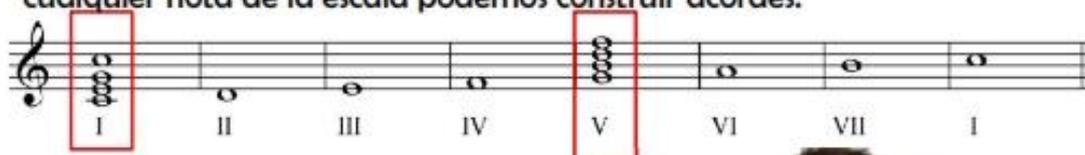


Doraemon



¿Aprendemos a improvisar?

Cada nota de la escala tiene una misión especial, su función tonal. Las funciones tonales más importantes son la tónica (I) y dominante (V). Sobre cualquier nota de la escala podemos construir acordes.



Vamos a inventar una canción de 8 compases con las notas de los acordes de tónica y dominante.

Improvisando...

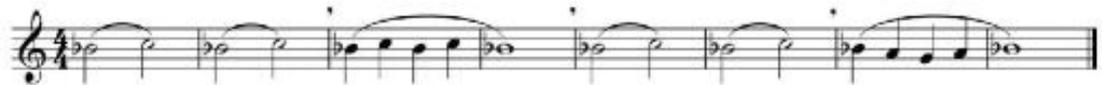


Oboe 1

Oboe 2

Oboe 3

ejercicio 4



ejercicio 5



El puente de Londres

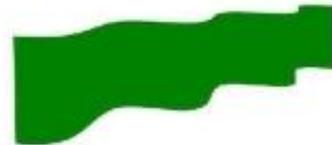
Armadura



Kalinka



Tengo una muñeca

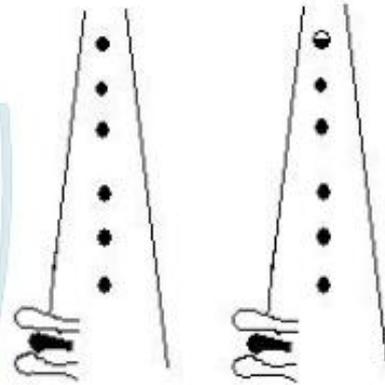
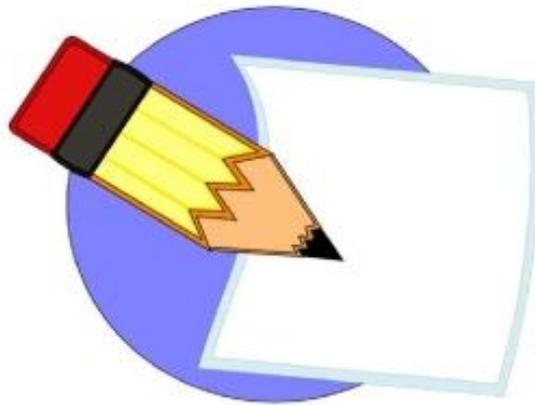
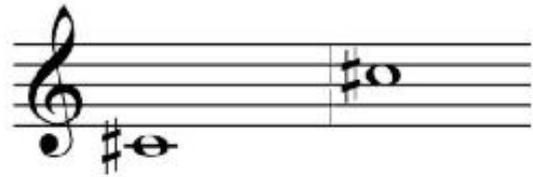


Gatatumba

Canción popular andaluza



Tema 10: ¡Otra nota con sostenido!



ejercicio 1

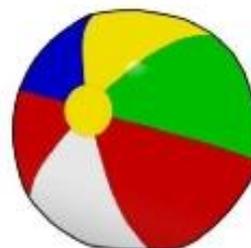


escala Re Mayor



Haremos la escala de Re M con juegos de articulaciones

Vamos a jugar



ejercicio 3



ejercicio 4



¡DIVIÉRTETE CON EL OBOE!

1º Enseñanzas Básicas. M^a Isabel Díaz López

Te deum (Eurovisión)

Marc-Antoine Charpentier
(1636-1704)



Can Can (Orfeo en los infiernos)

Jacques Offenbach
(1819-1880)



Y para subir nota...

Combinamos articulaciones



27

¡Sigamos improvisando!

Aquí tenemos la escala de Re M con sus funciones tonales y los acordes



Musical notation for the D major scale (Re M) with Roman numerals I through VIII. The first chord (I) and the fifth chord (V) are highlighted with red boxes.

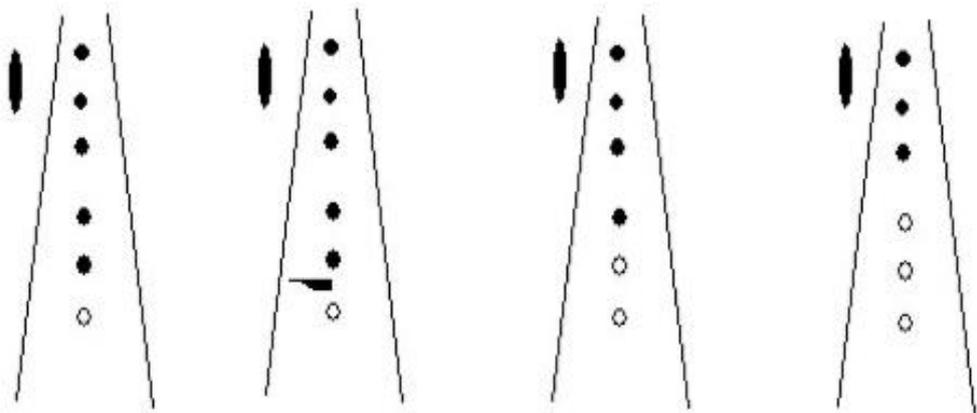
Vamos a inventar una canción de 8 compases con las notas de los acordes de tónica y dominante.

Improvisando...

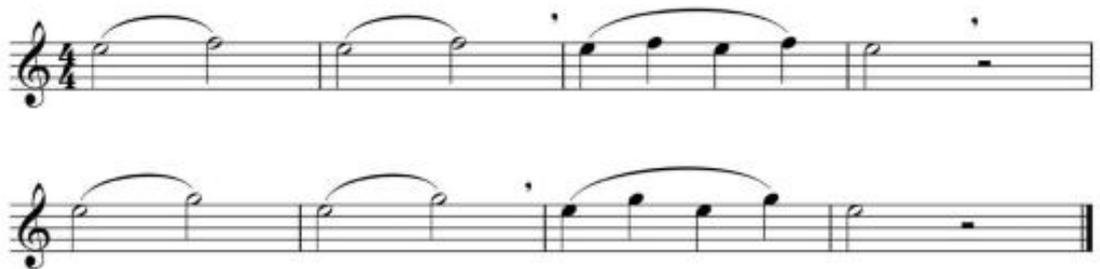
Musical notation for three oboes (Oboe 1, Oboe 2, Oboe 3) in 4/4 time, showing improvisation.

Musical notation for three oboes (Oboe 1, Oboe 2, Oboe 3) in 4/4 time, showing improvisation.

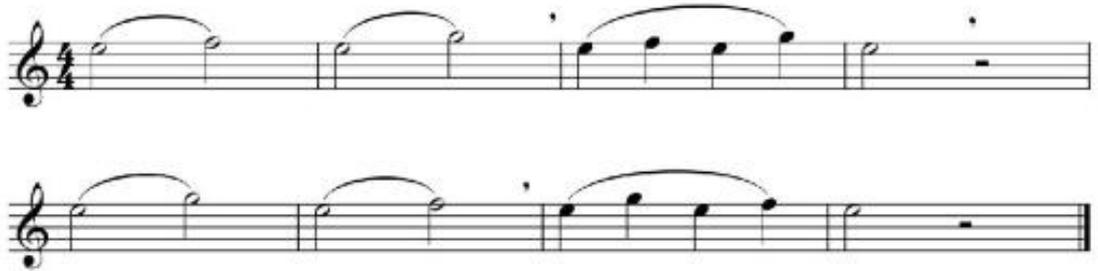
Tema 11: Comenzamos con la primera octava



ejercicio 1



ejercicio 2



ejercicio 3



ejercicio 4



escala Fa Mayor



ejercicio 5



escala Sol Mayor



ejercicio 6



¡DIVIÉRTETE CON EL OBOE!

1º Enseñanzas Básicas. M^a Isabel Díaz López



Isabel Díaz

tres por cuatro

Ibóñez-Cursá

Oboe 1

Oboe 2

Oboe 3

Musical score for three oboes in 3/4 time. The key signature has one sharp (F#). The score consists of three staves, each with a treble clef. The music features a rhythmic pattern of quarter notes and eighth notes.

Continuation of the musical score for three oboes, showing the final measures of the piece.

ejercicio 7

Musical score for exercise 7, consisting of two staves with a treble clef and a 4/4 time signature. The key signature has one flat (Bb). The exercise features a rhythmic pattern of quarter notes and eighth notes.

32

ejercicio 8



Isabel Díaz

En el autobús

Ibáñez- Cursá

Oboe

En el au to bús, voy por la ciu dad, co ches por a quí,

Oboe

Oboe

co ches por a llá, qué con ten to vo y yo. Rue da el au to bús con di fi cul

Ob.

Ob.

Ob.

tad, yo me ba ja a quí dé je me pa sar, que pre fie ro ca mi nar

Ob.

Ob.

Ob.

Tema 12: Una de piratas

ejercicio 1



ejercicio 2



ejercicio 3





El perro, el gato...

Félix Sierra



El pe rro el ga to, la pun ta del za pa to; el ga to, el pe rro, que teha to ca doa ti



Mi loro Trompo

Félix Sierra



Ob.
Perc.



Soy el pirata más bravo

Félix Sierra

Soy el pi ra ta más bra vo, fie ro soy co mo un le ón le ón,
sur co los ma res bus can do ri ñas, te so ros y ron, y ron.
Cuan do di vi so un bar co por es tri bor o ba bor con bue na pun te rí a yo les dis
pa ro el ca ñón ¡Pum! Soy el pi ra ta más bra vo fie ro soy
co mo un le , ón le ón sur co los ma res bus
can do ri ñas, te so ros y ron, y ron.

Tema 13: ¡Conocemos la semicorchea!



ejercicio 1



ejercicio 2



¿Jugamos? Pídele a tus compañeros chocolate, a ver si te invitan. Pero lleva mucho cuidado porque la canción está llena de silencios, ¡aprendamos a contar y esperar!



Isabel Díaz Félix Sierra

Dame chocolate

Da me cho co la te da me cho co la te

No te lo da ré ¡No!

da me cho co la te da me cho co la te

¡No! No te lo da ré ¡No! ¡No!



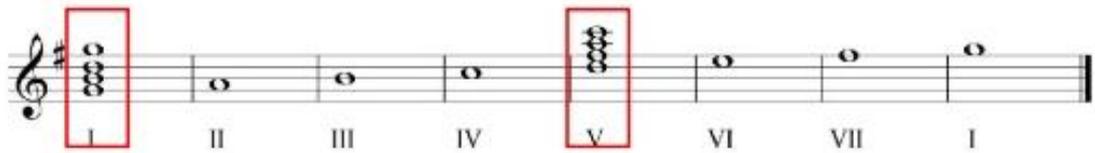
Soy el más forzado

Félix Sierra

Soy el más forzado, soy un campeón, soy el más valiente, soy Sansón. Soy un elefante,
soy como un camión, soy un oso pardo y un león. No conozco el miedo, no sé que este
mor, nunca retrocedo soy el mejor. Soy el más forzado, soy un campeón,
soy el más valiente, soy Sansón. Soy un elefante
soy como un camión, soy un oso pardo y un león.

Ahora improvisamos en Sol M!

Aquí tenemos la escala de Sol M con sus funciones tonales y los acordes



Improvisando...



ejercicio 2

Musical notation for Ejercicio 2, consisting of two staves in 6/8 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The first staff contains four measures of music: a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4, quarter note G4, quarter note F4, quarter note E4, quarter note D4, quarter note C4, and quarter note B3. The second staff contains four measures of music: a quarter note B3, quarter note A3, quarter note G3, quarter note F3, quarter note E3, quarter note D3, quarter note C3, quarter note B2, quarter note A2, quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2.

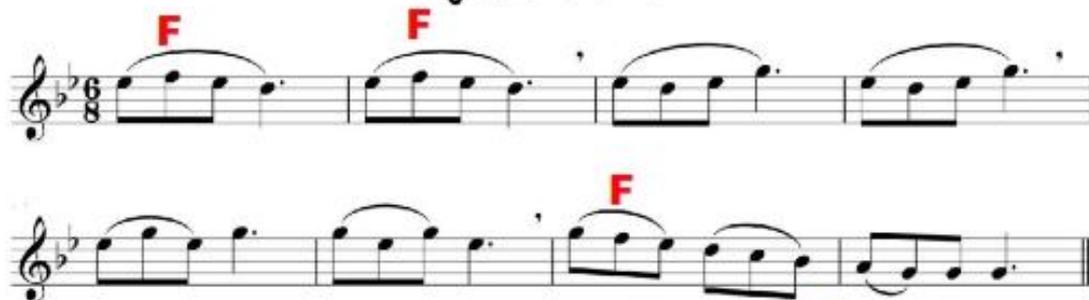
escala de sol menor

Musical notation for the scale of Sol menor (G minor), consisting of two staves in 4/4 time. The first staff shows the ascending scale: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), D5 (quarter), E5 (quarter), F5 (quarter), G5 (quarter). The second staff shows the descending scale: G5 (quarter), F5 (quarter), E5 (quarter), D5 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter). Red 'F' markings are placed above the F5 note in the first staff and below the F5 note in the second staff.

ejercicio 3

Musical notation for Ejercicio 3, consisting of two staves in 6/8 time with a key signature of two flats. The first staff contains four measures of music: a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4, quarter note G4, quarter note F4, quarter note E4, quarter note D4, quarter note C4, and quarter note B3. The second staff contains four measures of music: a quarter note B3, quarter note A3, quarter note G3, quarter note F3, quarter note E3, quarter note D3, quarter note C3, quarter note B2, quarter note A2, quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2.

ejercicio 4



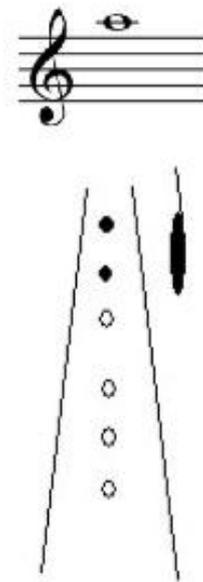
Hay un castillo



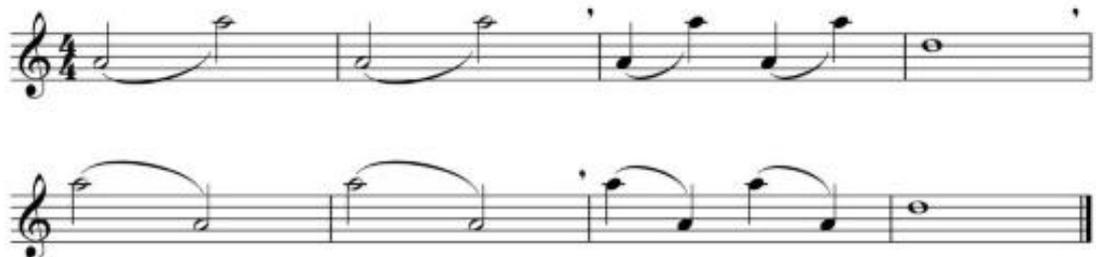
Félix Sierra

Cuan do el mur cié la go sa le a vo lar, só lo la lu na se a tre ve a mi rar, ¡ay, qué te mor!,
¡ay, qué pa vor! se o ye un mur mul lo por el co rre dor, ¡AY! ¡AY!
LOR DO QUE ¡AY! LOR DO QUE ¡AY! ¡AY!
¡AY! ICIÓN LE LA SE ME NO QUE!

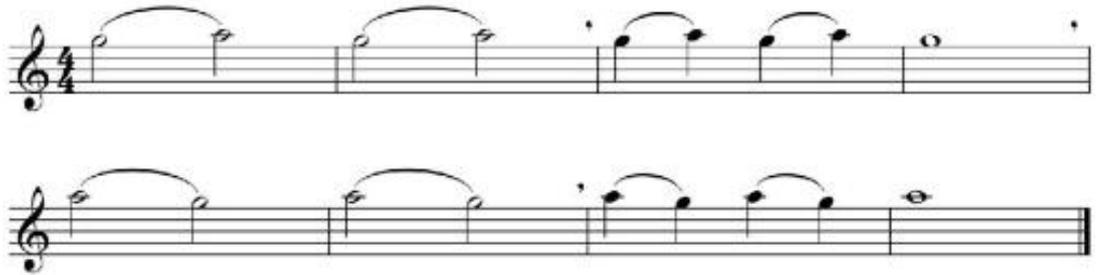
Tema 15: ¡A por la 2ª llave de octava!



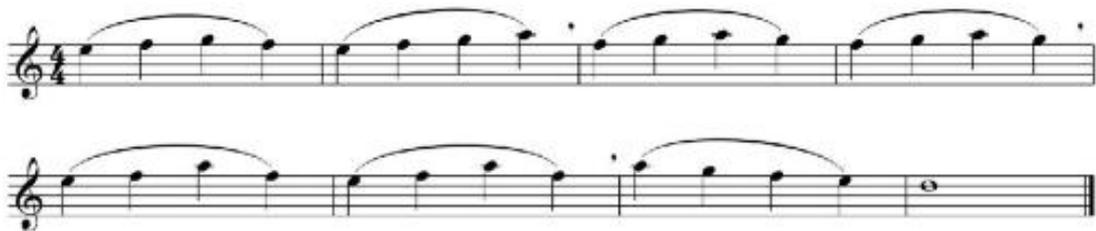
ejercicio 1



ejercicio 2



ejercicio 3



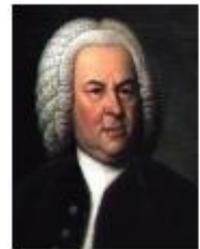
Las mañanitas mejicanas



El canal Erie



¡Mucho cuidado con el compás de 6/8!



Minueto

J. S. Bach
(1685 - 1750)



REPASANDO LO QUE YA SABEMOS...

Marcha



Por ser un chico excelente



Tema 16: Tocamos todos juntos



El tambor de Nico

Oboe 1

Oboe 2

Oboe 3

Ob.1

Ob.2

Ob.3

A musical score for three oboes. The top system consists of three staves labeled Oboe 1, Oboe 2, and Oboe 3. The bottom system consists of three staves labeled Ob.1, Ob.2, and Ob.3. The music is written in 4/4 time and features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. The Oboe 1 part has a melodic line, while the other parts provide harmonic support.

La rueda de los caballitos

The musical score is arranged in three systems, each with three staves for Oboe 1, Oboe 2, and Oboe 3. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first system shows the initial entries for each part. The second system continues the development of the themes. The third system concludes the piece with a final cadence. The notation includes various rhythmic values such as quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and dynamic markings.

50

SEGUNDA PARTE:
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

I. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como finalidad indagar en todos los aspectos del currículum de la especialidad de oboe, los cambios que ha sufrido la normativa a lo largo de los últimos años, cómo han afectado a la enseñanza de esta disciplina en los conservatorios andaluces, el grado de conocimiento del nuevo marco legislativo por parte del profesorado, la bibliografía especializada que disponemos hoy en día y profundizar en las posibles carencias que encuentra el profesorado al llevar a cabo su trabajo en el aula y así poder proponer, con conocimiento de causa, una propuesta metodológica que reúna las innovaciones legislativas y facilite el trabajo en el aula. Esta propuesta no es más que una pequeña aportación al campo educativo con la que pretendemos contribuir al avance del estudio de la especialidad del oboe en Andalucía, proporcionando una solución más sobre la que continuar investigando en el futuro.

Cuando nos propusimos abordar la presente investigación, debatimos sobre qué tipo de metodología utilizar que nos permitiera profundizar en el tema de estudio con rigor científico y a su vez que nos ayudara a alcanzar con éxito cada uno de los objetivos propuestos.

La comunidad investigadora sostiene un debate actualmente sobre qué método es más fiable y científico. Ruiz Olabuénaga (2007) afirma:

Los partidarios del análisis cuantitativo afirman que el análisis cualitativo carece de mecanismos internos que garanticen el nivel mínimo de fiabilidad y validez, y los partidarios del análisis cualitativo, por su parte, afirmando que la supuesta neutralidad y precisión de medida de los datos cuantitativos no pasar de ser una mera afirmación ideológica. (...) Los partidarios del análisis cuantitativo ridiculizan el carácter fantasmagórico y fantasioso, totalmente carente de rigor de control, de las viñetas e historias de vida de los estudios cualitativos y éstos, a su vez,

contraatacan ridiculizando no sólo la incongruencia que existe entre fórmulas revestidas de ultrasofisticación matemática pero apoyadas en modelos substanciales de la realidad social esquemáticos y escuálidos, sino resaltando además la nula validez predictiva de tales constructos aplicados a la planificación o a la prospectiva social. (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 11).

Ahora bien, si la investigación cuantitativa nos ofrece un volumen de producción mucho mayor, métodos más sofisticados y una gran variedad de técnicas, “los métodos cualitativos proporcionan una base para entender el significado sustantivo de las relaciones estadísticas que se descubren. Esta base fenomenológica para el conocimiento resulta esencial en el proceso de evaluación del impacto de los programas de intervención social.”(Cook, 1986, p.75).

La investigación cualitativa presupone una manera diferente de comprender la investigación en general, que va más allá de la decisión de utilizar una entrevista narrativa o un cuestionario. (...). En la investigación cualitativa hay una interdependencia mutua de las partes individuales del proceso de investigación y esto debe tenerse en cuenta mucho más. (Flick, 2007, p55).

Si analizamos el papel del investigador en cada una de estas corrientes, en el análisis cuantitativo el investigador toma cierta distancia con el objeto de estudio y él, procurando ser neutral y establecer una distinción entre razón y sentimiento. Sin embargo, en el análisis cualitativo el investigador se convierte en un actor más del proceso experimentando en su interior el propio tema de estudio. (Ruiz Olabuénaga, 2007).

Para Albert (2006) “investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. El propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal” (p. 21).

Como dijo Kelinger (2001) “El desarrollo de una metodología constituye un paso fundamental en la historia natural de cualquier empresa científica” (p.12). La metodología que hemos llevado a cabo en nuestra investigación es un compendio de investigación cualitativa y cuantitativa, puesto que consideramos que la unión de ambas metodologías aportará a nuestra investigación grandes ventajas. Flick (2007) reseña que la investigación cualitativa y la cuantitativa no son opuestos incompatibles que no se deban combinar.

A continuación mostramos en la tabla 3 los instrumentos que hemos utilizado en cada uno de los objetivos propuestos en nuestra investigación:

OBJETIVO	INSTRUMENTOS
Determinar las aportaciones de la normativa vigente así como los cambios sustanciales en la clase de instrumento.	Fuentes documentales
Describir nuevas corrientes metodológicas actuales que nos permitan enriquecer nuestra actuación en el aula.	Fuentes documentales
Conocer la aceptación del profesorado ante los cambios de la normativa vigente.	Cuestionario profesores Grupo de discusión
Proponer una propuesta metodológica como respuesta al cambio legislativo para el primer curso de las Enseñanzas Básicas.	Diseño del método
Conocer la valoración de expertos en la materia sobre la propuesta metodológica así como la reacción del alumnado y sus familias.	Grupo de discusión Parrilla de observación Diario Cuestionario a padres Cuestionario alumnado

Tabla 3. Relación entre los objetivos planteados en la investigación y los instrumentos utilizados.

“La investigación es una actividad realizada para probar teorías, realizar inferencias y añadir o actualizar información sobre una base de conocimientos.” (Kerlinger, 2001, p. 392).

Para Stenhouse (2004) la curiosidad y el deseo de comprender son los que generan toda investigación, pero deberá estar siempre respaldada por una estrategia.

Entre los miembros de las comunidades científicas, científicos y prácticos comparten postulados, creencias, normas,... en cuanto a los modos de percibir y comprender los procesos educativos, fundamentados en las actuales corrientes del pensamiento moderno y contemporáneo. Definiciones recientes aceptan que “ciencia es cualquier saber que obtiene los conocimientos que lo conforman de forma rigurosa, contrastada y utilizando métodos abiertos a todos los miembros de la comunidad científica”.

Investigar en educación musical supone profundizar en el estudio de cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología y objetivos. Este concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados, han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. Diversas metodologías se utilizan en investigación educativa, desde modelos experimentales hasta cualitativos.

Las investigaciones relativas a la educación musical sugieren un diseño de investigación mixto –que por otro lado, es por el que hemos apostado-, abierto a las contingencias del entorno natural, y que permita una interacción constante entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, así como diferentes enfoques y acontecimientos. Cuando hablamos de investigación en educación nos estamos refiriendo a estudiar aquellos problemas o cuestiones que hacen referencia a su

naturaleza, epistemología, metodología y objetivos, en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

El método es la forma característica de investigar que vendrá determinado por la intención del investigador y el enfoque que le quiera dar. La elección de un método concreto supone la aceptación de una serie de actividades sucesivas, organizadas y adaptadas a las características de cada investigación, así como las pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recoger y analizar los datos.

Para comenzar a realizar una investigación en educación musical, es importante comenzar por estudiar aspectos pequeños de un problema mayor, eligiendo problemas significativos, describiendo y midiendo situaciones con exactitud, que más tarde puedan conducir a investigaciones futuras. La investigación educativa utiliza muchos instrumentos para la obtención de información puesto que es una investigación que utiliza varias metodologías e intervienen un cruzamiento de disciplinas (Ibermón, y otros, 2002).

Podemos distinguir tres tipos de investigación:

La **investigación empírico – analítica, o cuantitativa**, basada en la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos, y tiene la finalidad de buscar leyes que expliquen las regularidades de la conducta humana. Su objetivo principal es explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos. Las técnicas utilizadas implican la cuantificación de los hechos, para ello nos serviremos de encuestas, tests, cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, etc. El proceso de la investigación cuantitativa comenzará con una buena planificación, es decir, definición del problema, consulta de fuentes, formulación de las hipótesis, identificación de las variables y realización del diseño de investigación. El siguiente paso a realizar, es la identificación de la población objeto de estudio, la elección de la

muestra a utilizar y la obtención de los datos. Por último, el análisis de los datos, que será de carácter deductivo y estadístico, obtendremos las conclusiones y se realizará el informe final.

La **investigación cualitativa**, en cambio, nos ofrece una perspectiva diferente en la que investigar, es comprender la conducta humana para tratar de interpretar los fenómenos educativos. En este tipo de investigación, se necesita la utilización y recogida de una gran variedad de datos: entrevistas no estructuradas, la experiencia personal, historias de vida, observación participante,... todo aquello que sirva para describir rutinas, situaciones, que nos proporcione la posibilidad de obtener un conocimiento directo de la realidad educativa. El investigador cualitativo intenta comprender a las personas objeto del estudio desde dentro, para tratar de interpretar las diferentes situaciones, creencias, motivaciones, intenciones,... El proceso de la investigación cualitativa partirá de la identificación del problema, abarcando desde lo más general a lo más concreto, supondrá una revisión documental, presente en todo momento que dure la investigación, el siguiente paso consistirá en la realización del diseño de la investigación (lugar, método a llevar a cabo y temporalización del estudio) para posteriormente llevarlo a la práctica y recoger y analizar los datos, para esto se seleccionarán las técnicas correspondientes en función de las pretensiones del estudio. Finalizada la recogida de información, se procederá al análisis de los datos obtenidos y a la elaboración del informe pertinente.

La **investigación-acción**, permite aunar las dos metodologías anteriores, y su objetivo es la solución de problemas concretos sin preocuparse demasiado por la ampliación del conocimiento teórico. Este tipo de investigación interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

“La investigación-acción implica a profesores que usan métodos de investigación para estudiar los problemas en el aula. El profesor dirige el estudio o desempeña un papel importante en el proceso de investigación”. (McMillan y Schumacher, 2005, p.25).

Como hemos comentado anteriormente, nuestra investigación parte de la inquietud como profesor de conocer los efectos que el cambio de la normativa supone sobre nuestra especialidad, y cómo poder renovar la metodología de la clase de instrumento para llevar a la práctica todos los cambios normativos, analizando las posibles carencias encontradas en la práctica y desarrollando una propuesta metodológica que aporte una nueva visión al campo educativo en lo referente a la práctica en grupo.

Por lo tanto hablaremos de una primera etapa en la investigación en la que nos valdremos de los métodos cuantitativos para describir la evolución de la normativa y conocer el grado de conocimiento sobre ella del profesorado de la especialidad en Andalucía. Posteriormente utilizaremos el grupo de discusión para recabar más información sobre el tema y conocer lo que piensan sobre uno de los temas de nuestra propuesta metodológica. En esta segunda etapa, estaremos haciendo uso de los métodos cualitativos en nuestra investigación.

Por último, y como colofón final de nuestra investigación, llevaremos a cabo una investigación-acción al poner en práctica con nuestros alumnos, durante cinco cursos lectivos, la propuesta metodológica que presentamos en el capítulo 4 del marco teórico de esta tesis.

La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada.(...) La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, sino

que su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen es recomendable y recibe el nombre de triangulación, y es utilizada cada vez con mayor insistencia.

(Ruiz Olabuénaga, 2007, p.17)

Por lo tanto, dadas las características de nuestro estudio, hemos considerado necesario la combinación de todas estas técnicas para elaborar con profundidad cada uno de los apartados que conforman nuestra tesis. “La ciencia está involucrada con asuntos que pueden observarse y probarse. Si las propuestas o preguntas no implican esta observación y prueba públicas, no constituyen propuestas o preguntas científicas” (Kerlinger, 2001, p.6).

Vamos a recordar los rasgos que caracterizan a todo el conocimiento científico: debe ser tan exacto como sea posible aunque no alcanzará ni la exactitud ni la infalibilidad, es fragmentario, de rumbo imprevisible, plantea problemas de dificultad en aumento, es decir, ninguna investigación es conclusiva, sino que da lugar a nuevas investigaciones. Las pruebas empíricas en que se basan deben ser verificables, es autocorrectivo, la aparición de un descubrimiento nunca anula, sino que se suma al descubrimiento anterior, cualquier aportación a la ciencia es siempre positiva y busca semejanzas con otros hechos (Albert, 2006)

La investigación en educación supone por parte del investigador una relación peculiar con el objeto investigado puesto que como investigador forma parte del fenómeno social que investiga con sus creencias, valores e ideas. Las características específicas del fenómeno que se estudia en este tipo de investigación, hace necesario la utilización de distintas metodologías (Albert, 2006)

En metodología cuantitativa el objetivo de la investigación consiste en establecer relaciones causales que supongan una explicación del fenómeno. En cambio, el enfoque cualitativo necesita de una interpretación (Bisquerra, 1989).

La investigación cualitativa, está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo que en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. Según Goetz y LeCompte (1988), el análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar a la teorización.

Reflexión y acción están íntimamente ligadas, puesto que sólo reflexionando sobre cada acto que realizamos en el aula con los alumnos, seremos capaces de evolucionar y mejorar como docentes. La investigación es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la reflexión que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la situación en la que la enseñanza se desenvuelve.

Para Ibermón y otros (2002) la investigación-acción es un proceso de formación permanente del profesorado que parte del análisis de las situaciones problemáticas reales, promueve la participación y estimula la flexibilidad organizativa. Son todo esto, aspectos de una nueva cultura profesional del profesorado para potenciar el cambio y la innovación educativa en los contextos. Desde el campo de vista del profesorado, la investigación puede despertar muchas motivaciones: el avance en la educación, el interés por el desarrollo del currículum construido por el profesorado, la aproximación entre teoría y práctica, y nuevos enfoques metodológicos.

La enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que desde el punto de vista del práctico, la reflexión y la acción no son, sino dos aspectos de un único proceso (...) La separación de la investigación de la enseñanza implica una separación

entre enseñanza y desarrollo del currículum. La idea de desarrollar el currículum a través de la enseñanza presupone un concepto unificado de enseñanza como práctica reflexiva. (Elliot, 2000, p. 27)

En la actualidad, el profesorado no estamos capacitados para modificar el currículum, sino que son las administraciones las encargadas de tal fin, sin embargo, mediante la investigación sobre la realidad vivida en el aula, podemos modificar procedimientos y herramientas utilizadas con los alumnos para mejorar y evolucionar en nuestra práctica como docentes. Stenhouse (2004) califica de verdadera una investigación cuando ésta desarrolla una teoría que puede ser comprobada por los profesores en el aula.

Como dice Albert (2006):

La finalidad de la ciencia no ha de ser solamente explicar y comprender la realidad, sino contribuir a la alteración de la misma. La investigación será el medio que posibilite a los sujetos analizar la realidad, concienciarse de su situación e incorporar dinamismo a la evolución de los valores y la sociedad. (p.28)

Por lo tanto, con esta investigación pretendemos ofrecer nuestra contribución al desarrollo de la práctica en grupo en la especialidad de oboe, aportando una propuesta metodológica que recoja, por un lado, todos los cambios que la L.E.A. describe, así como aquellos aspectos exclusivamente oboísticos que facilitan el aprendizaje de nuestro instrumento y no se contemplan en la bibliografía publicada hasta la fecha.

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio surge a raíz de la experiencia docente donde observamos que el cambio que ha supuesto la implantación de la nueva normativa (L.E.A.) en Andalucía hace replantearnos el día a día en el aula y el profesorado no dispone de material de apoyo para ello, ni de bibliografía especializada al respecto. Como

profesora de la especialidad de oboe, observo que la bibliografía especializada no hace referencia a la práctica en grupo en los primeros cursos de las Enseñanzas Básicas. Y esta cuestión nos ha hecho plantearnos una serie de preguntas que dieron pie al presente proyecto.

El problema que nos planteamos es “El profesorado no dispone de herramientas y bibliografía específica para concretar el nuevo marco legislativo en la realidad del aula”. A esto hay que añadirle que toda la bibliografía que encontramos de nuestra especialidad no está diseñada por oboístas para futuros oboístas, sino que son adaptaciones para el aprendizaje de los instrumentos de viento madera en general, obviando de este modo, las características exclusivas del aprendizaje de nuestro instrumento. Por lo tanto, la realidad que estamos barajando en nuestra investigación es la siguiente:

- No hay un conocimiento exhaustivo de los cambios metodológicos que propone la nueva normativa.
- La bibliografía especializada no recoge la práctica en grupo en los primeros cursos de las Enseñanzas Básicas.
- No existe relación directa entre el orden de asimilación de conceptos en las clases de lenguaje musical e instrumento.
- El profesor de primero de enseñanzas básicas no conoce las técnicas pedagógicas necesarias para motivar a los alumnos en estas edades.

El desarrollo de nuestra investigación tendrá lugar en el Real Conservatorio Profesional de Música de Almería, ya que es nuestro centro de trabajo. Comentaremos ahora algunas características de la ciudad para contextualizar dónde se desarrolla el estudio.

Almería es una ciudad costera y portuaria española, capital de la provincia de Almería, situada en la Comunidad Autónoma de Andalucía, entre las provincias de Granada y Murcia.

Está rodeada por la sierra de Gádor al oeste, al norte por Sierra Alhamilla, al este por una llanura que culmina en la sierra de Cabo de Gata, en el Parque Natural de Cabo de Gata-Níjar (una de las esquinas de la Península Ibérica) y al sur se abre a una amplia bahía. La ciudad, situada en el sureste de España, a orillas del Mar Mediterráneo, está bordeada por el río Andarax. Es la capital de la costa de Almería, que se extiende a lo largo de 219 km.

Almería, con 190.349 habitantes (INE 2011), forma un continuo urbano con Huércal de Almería y con el resto de municipios del Bajo Andarax (Viator, Benahadux, Pechina, Gádor y Rioja) que conforma el área metropolitana de Almería con una población a 1 de enero de 2011 de 208.203 habitantes, a la que habría que sumarle, al menos, los cercanos municipios de la comarca del Poniente de Vúcar y Roquetas de Mar, con 23.656 y 89.851 habitantes, situados a 22 y 19 km respectivamente, alcanzando una población total de 321.710 habitantes.

En toda la provincia, los únicos conservatorios que encontramos son Almería y El Ejido como Conservatorios Profesionales, y Cuevas de Almanzora, Olula del Río, Albox y Vélez-Rubio como Conservatorios Elementales de Música. Por lo tanto, el conservatorio de la capital se nutrirá de numerosos alumnos de los municipios de alrededor, llegando a tener incluso alumnos de Macael, población situada a 88 kilómetros de distancia de la capital.

El Conservatorio Profesional de Música de Almería se inauguró en 1988 con las especialidades de piano, violín, guitarra y clarinete. La primera especialidad de viento madera en implantarse fue la de clarinete contando con 9 alumnos de grado

elemental y 1 de grado medio. La inclusión de esta especialidad como la primera de viento se debe principalmente a que es un instrumento bastante predominante en las bandas de música, principal órgano de difusión de la música clásica en el entorno. No será hasta el curso 1989/90 cuando se incluye la flauta travesera como especialidad en el conservatorio de Almería con 11 alumnos de grado elemental y 2 de grado medio. Un curso más tarde, en el año 1990/91, se incorpora la especialidad de saxofón contando con 12 alumnos en grado elemental y 2 en grado medio. La especialidad de Fagot se incluyó en el curso 1996/97 con un único alumno y la especialidad de oboe en el curso 1998/99 con tres alumnos. Desde entonces la evolución del alumnado del conservatorio ha ido incrementándose hasta alcanzar los 1000 alumnos. La principal actividad económica de la zona es la agricultura intensiva, el turismo, servicios e industrias asociadas a la explotación de las canteras de mármol.

2. MUESTRA

“La muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sean representativos del universo o población que se estudia”. (Albert, 2006, p. 178).

Denominamos sujeto a cada uno de los individuos que participan en nuestro estudio, denominándose muestra cuando forman parte de un grupo. La muestra puede seleccionarse a partir de un grupo mayor de personas, conocido como población. McMillan y Schumacher (2005) definen población como “un grupo de elementos o casos, ya sean individuos, objetos o acontecimientos, que se ajustan a criterios específicos y para los que pretendemos generalizar los resultados de la investigación” (p.135).

Para Hayman (1991), el grupo total al que va referido el estudio se denomina población. Para este grupo se intentará aplicar generalizaciones, de modo que nos permita extraer conclusiones y afirmaciones que sean valederas. Al grupo de individuos que participan en el estudio de modo activo reciben el nombre de muestra.

Una vez definida la muestra deberemos determinar su tamaño, distribución geográfica y los medios para seleccionarla. Al elegir una muestra se espera conseguir que sus propiedades sean extrapolables a la población. Este proceso permite ahorrar recursos y a la vez obtener resultados parecidos a los que se alcanzarían si se realizase un estudio de toda la población.

No hay que olvidar que para que el muestreo sea válido y se pueda realizar un estudio adecuado debe cumplir ciertos requisitos. La muestra debe ser representativa de la población objeto del estudio. Nunca podremos estar enteramente seguros de que

el resultado sea una muestra representativa, pero sí podemos actuar de manera que esta condición se alcance con una probabilidad alta, y para conseguir esto, uno de los procedimientos es aumentar el tamaño de la muestra.

Según Fox (1987), el proceso de muestreo se puede resumir en cinco etapas:

- Especificación de los posibles sujetos a estudiar.
- Determinación de la población.
- Selección de la muestra que participará en el estudio.
- Muestra que acepta participar.
- Muestra productora de datos, es decir, la que acepta y nos proporciona datos sobre los que sacar nuestras conclusiones.

Las ventajas que nos proporcionará el realizar un buen muestreo serán: ahorro de tiempo, reducción de costes y la posibilidad de poder obtener una mayor profundidad en los resultados obtenidos. El inconveniente principal que presenta es la dificultad de realizar un buen muestreo, ya que una muestra mal seleccionada nos puede distorsionar los resultados.

Según Latorre, Rincón y Arnal (1997), los muestreos se clasifican en probabilísticos y no probabilísticos. Un muestreo probabilístico es aquel que incorpora el azar como recurso en la selección de la muestra y cumple con la condición de que todos los elementos de la población tienen alguna oportunidad de ser escogidos. Se apoya en la ley de los grandes números, a) el grado de representatividad con la que una muestra reproduce el universo del que se ha extraído, b) el margen de error con el que los datos de aquella se pueden extrapolar a éste y c) el nivel de confianza con el que se puede efectuar esta operación.

“En la metodología cuantitativa, el investigador dispone de una fórmula mediante la cual sabe qué tamaño debe tener la muestra para luego poder generalizar los resultados de su investigación.

En cualitativa, el investigador no puede decir cuál será el tamaño de la muestra, pero sí puede describir el criterio que seguirá para poner fin al muestreo.”(Albert, 2006, pág. 179).

Según Ruiz Olabuénaga (2007), en el análisis cuantitativo el principal objetivo es generalizar y universalizar los descubrimientos, esto nos llevaría en principio a estudiar todos los casos. Para conocer lo que opinan todos los sujetos de una sociedad se seleccionan unos cuantos como muestra. El muestreo cuantitativo probabilístico muestrea primordialmente unidades entendiendo que, si la muestra de éstos es representativa, dispone del modo de poder llegar al conocimiento del universo de las dimensiones

El muestreo no probabilístico sigue otro criterio, basándose en la experiencia de alguien con la población e intentando siempre que la muestra sea lo más representativa posible.

Dentro del muestreo probabilístico, distinguimos varios subtipos como son:

Muestreo aleatorio simple.

Es la modalidad más conocida y que alcanza un mayor rigor científico. Cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser elegido para el estudio. Los pasos a seguir son: una vez confeccionada toda la lista de los individuos se les asigna números consecutivos, seguidamente se determina el tamaño de la muestra y se extraen el número de elementos al azar.

Muestreo sistemático

Es una variante del anterior y se utiliza principalmente en aquellas ocasiones en las que la población es de gran tamaño o ha de extenderse en el tiempo. Primero hay que identificar las unidades y relacionarlas con el calendario (cuando proceda).

Después hay que calcular el coeficiente de elevación (constante que determina el intervalo para seleccionar muestras) $K=N/n^{24}$, y determinar en qué fecha se producirá la primera extracción, para ello elegimos un número al azar entre 1 y K, de ahí en adelante hay que tomar uno de cada K a intervalos regulares.

Muestreo estratificado

Consiste en la división previa de la población de estudio en grupos o clases que se suponen homogéneos con respecto a alguna característica de las que se van a estudiar. A cada uno de estos estratos se le asignaría una cuota que determinaría el número de miembros del mismo que compondrán la muestra. Dentro de cada estrato se suele usar la técnica de muestreo sistemático, una de las técnicas de selección más usadas en la práctica.

Según la cantidad de elementos de la muestra que se han de elegir de cada uno de los estratos, existen dos técnicas de muestreo estratificado:

Muestreo estratificado proporcional: el tamaño de la muestra dentro de cada estrato es proporcional al tamaño del estrato dentro de la población.

Muestreo estratificado constante: la muestra recogerá un número igual de individuos en cada estrato.

Muestreo por estadios múltiples

Esta técnica es la única opción cuando no se dispone de lista completa de la población de referencia o bien cuando por medio de la técnica de muestreo simple o estratificado se obtiene una muestra con unidades distribuidas de tal forma que resultan de difícil acceso. En el muestreo a estadios múltiples se subdivide la

²⁴ Donde N es el tamaño del universo y n el tamaño de la muestra.

población en varios niveles ordenados que se extraen sucesivamente por medio de un procedimiento de embudo. El muestreo se desarrolla en varias fases o extracciones sucesivas para cada nivel.

Muestreo por conglomerados

Técnica similar al muestreo por estadios múltiples, se utiliza cuando la población se encuentra dividida, de manera natural, en grupos que se supone que contienen toda la variabilidad de la población, es decir, la representan fielmente respecto a la característica a elegir, pueden seleccionarse sólo algunos de estos grupos o *conglomerados* para la realización del estudio.

Muestreo polietápico

Sigue una secuencia de etapas de selección de unidades de muestra de mayor rango a menor, hasta llegar a los individuos que constituyen la muestra. En este muestreo sólo necesitamos conocer los individuos que conforman la última etapa.

Los *muestreos no probabilísticos* son aquellos métodos en que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional. El investigador selecciona las unidades de muestreo, no al azar, ni siguiendo un cálculo o ley de probabilidades, sino por otros métodos. Sus modalidades principales son:

a) muestreo opinático: el investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal.

b) muestreo teórico: es aquel que se utiliza para generar teorías en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar en

adelante y dónde encontrarlos. Esto le permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que desea explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlo y qué datos solicitar de ellos (...) se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada. El muestreo teórico es juzgado por la validez de su teoría alcanzada, mientras que el probabilístico es juzgado a la luz de la teoría de las probabilidades (Ruiz Olabuénaga, 2007).

El muestreo utilizado en una investigación cuantitativa es el muestreo probabilístico y en él se siguen una serie de reglas para determinar el número de unidades y su selección al azar de cada una de ellas. El muestreo utilizado en la investigación cualitativa exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada. El muestreo se orienta hacia la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejorar la cantidad y calidad de la información.

Todo muestreo implica fundamentalmente la decisión de qué grupo de unidades y qué grupo de dimensiones uno quiere estudiar (Ruiz Olabuénaga, 2007).

“El muestreo no probabilístico es tan útil y válido como el probabilístico y su aplicación resulta con frecuencia insustituible en los estudios llamados cualitativos” (Ruiz Olabuénaga, 2007).

El muestreo intencional no obedece a una regla fija, ni específica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación de manera que:

- puedan seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información y

- pueda interrumpirse la selección de más unidades cuando se entienda que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida (Ruiz Olabuénaga, 2007).

En muchos estudios educativos y, particularmente, en investigaciones experimentales y semiexperimentales, los muestreos probabilísticos no resultan apropiados, o puede ser imposible o no ser factible seleccionar sujetos a partir de un grupo mayor. En su lugar, se emplea el muestreo no probabilístico que es el más frecuente en investigación educativa y no incluye ningún tipo de muestreo aleatorio (McMillan y Schumacher, 2005).

Sin embargo debemos destacar las limitaciones que este tipo de muestreo tiene. No hay forma precisa de generalización a partir de la muestra a cualquier tipo de población, sino que la generalización de los resultados está restringida a las características de los sujetos. A menudo, los investigadores describirán muestras por conveniencia cuidadosamente para mostrar que, aunque no pudieron emplear una selección aleatoria, las características de los sujetos coinciden con las de la población o, por lo menos, con las de una parte importante de ésta. “Es importante para los investigadores definir completa y cuidadosamente tanto la población objetivo como el marco de muestreo”. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 135).

- Participantes del cuestionario: profesores de oboe

Antes de comenzar nuestro estudio es conveniente hacer una buena selección de la muestra que represente a la población objeto del estudio. Nuestra investigación consta de una primera parte en la que utilizamos metodología cuantitativa y una segunda en la que los métodos utilizados son cualitativos. El muestreo que hemos llevado a cabo en esta primera parte, en la que el instrumento de análisis es un

cuestionario destinado al profesorado de la especialidad de oboe, ha sido un muestreo aleatorio simple, donde la población objeto de estudio es el profesorado de la especialidad de oboe de la Comunidad de Andalucía.

La población total de profesores de oboe en nuestra comunidad autónoma se encuentra en torno a los 50 miembros. Este estudio, según Tagliacarne (1968), aplicando el muestreo aleatorio simple, considerando la población finita, cuya fórmula es

$$n = \frac{z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{(N - 1) \cdot e^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$$

n = muestra

z = 1.64

N = población

p proporción 0.5

q proporción complementario 0.5

e error típico de estimación 0.05

requeriría de una muestra de 42 profesores de oboe. Por otro lado, en opinión de McMillan y Schumacher (2005, p. 144) “la regla general para determinar el tamaño de la muestra es obtener un número suficiente para proporcionar un resultado creíble”. Estos mismos autores sostienen que podemos considerar que una representación del 60% es más que satisfactoria. Definitivamente, nuestra muestra la han conformado 33 profesores, superando dicho porcentaje.

Nuestra muestra quedó constituida por 17 hombres y 16 mujeres quedando distribuida según el gráfico 2:

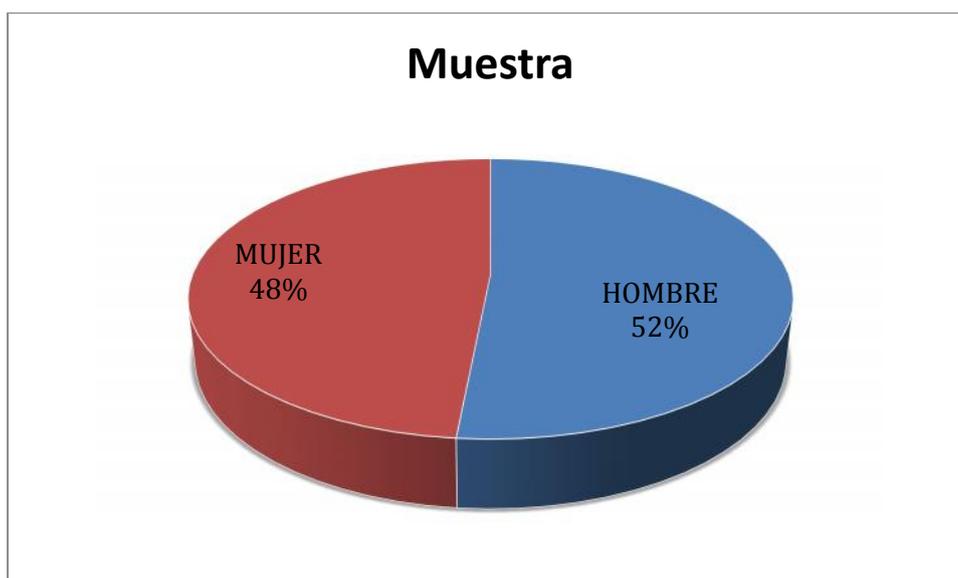


Gráfico 2. Distribución por sexos de la muestra.

Cuyas edades quedan distribuidas del siguiente modo:

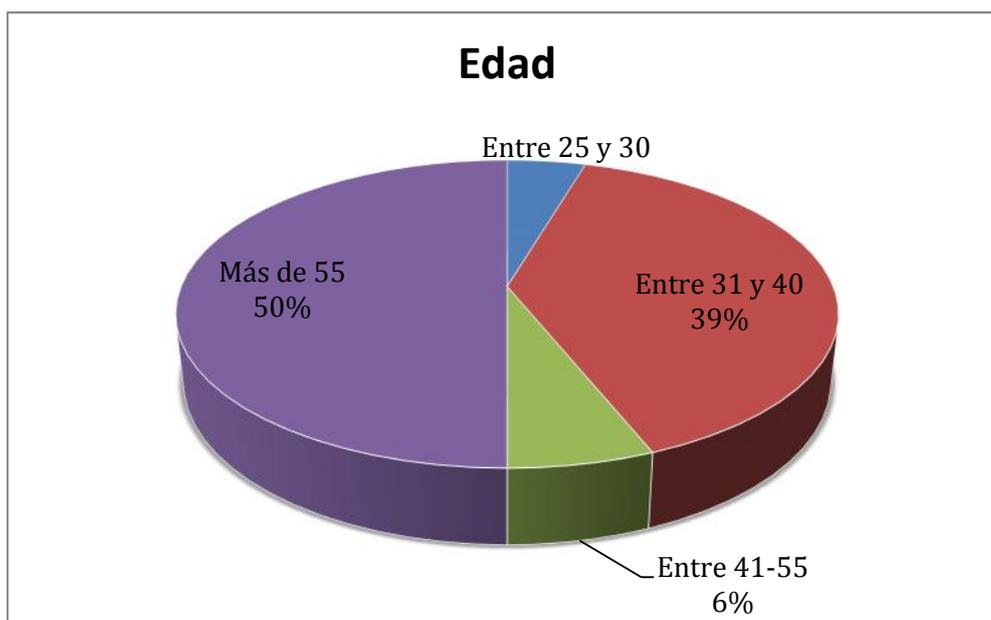


Gráfico 3. Distribución de la muestra en función de la edad.

La titulación de nuestros encuestados corresponde al plan de estudios de 1966, el conocido plan 66, en su mayoría, correspondiendo sólo el 15% a titulados superior de LOGSE. Así queda reflejado en el gráfico 4.

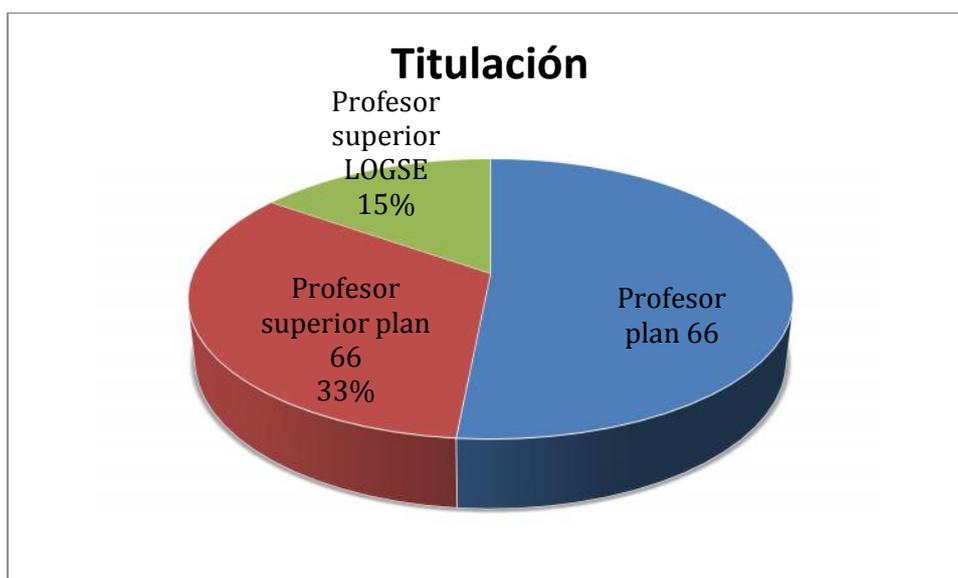
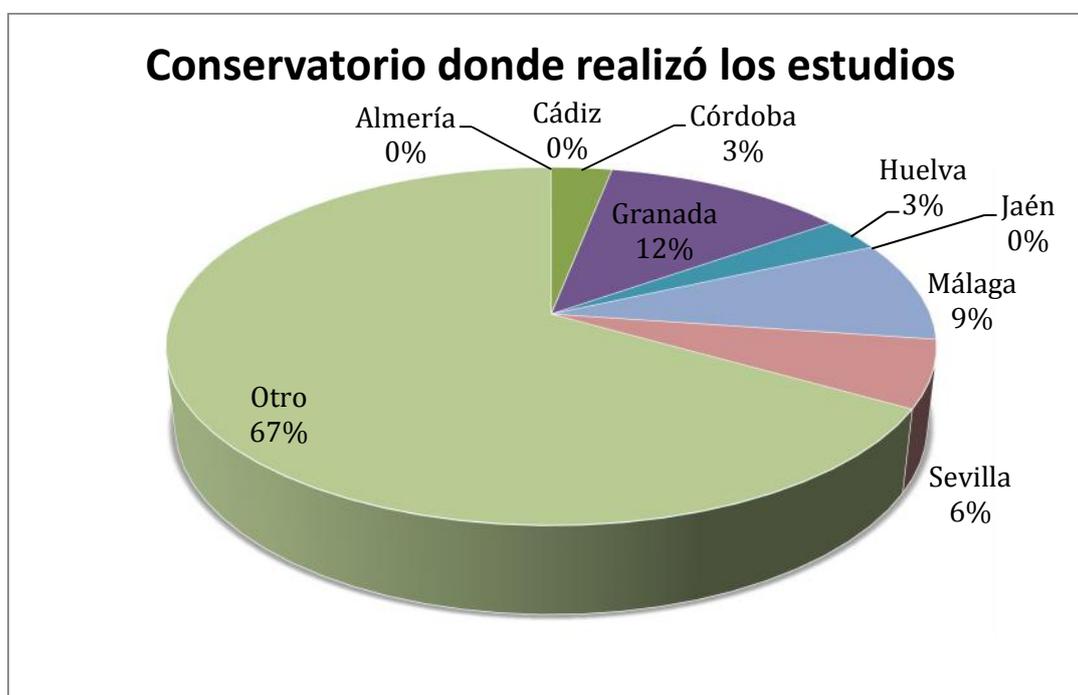


Gráfico 4. Titulación de la muestra.

El conservatorio donde realizaron los estudios nuestros encuestados queda recogido en la gráfica 5, donde observamos que sólo el 33% de ellos estudiaron en la comunidad Autónoma de Andalucía, principalmente en las provincias de Granada y Málaga.



Gráfica 5. Conservatorio de procedencia de la muestra.

Del 67% de los encuestados que realizaron sus estudios fuera de la comunidad andaluza, queda distribuido del siguiente modo en la gráfica 6, siendo el Conservatorio Superior de Valencia el principal centro de estudios de nuestra muestra (el 30% del total).



Gráfico 6. Distribución de la muestra en función del conservatorio donde realizó los estudios (otros).

De todos los encuestados, sólo el 9% de ellos trabaja en un conservatorio elemental (gráfico 7).

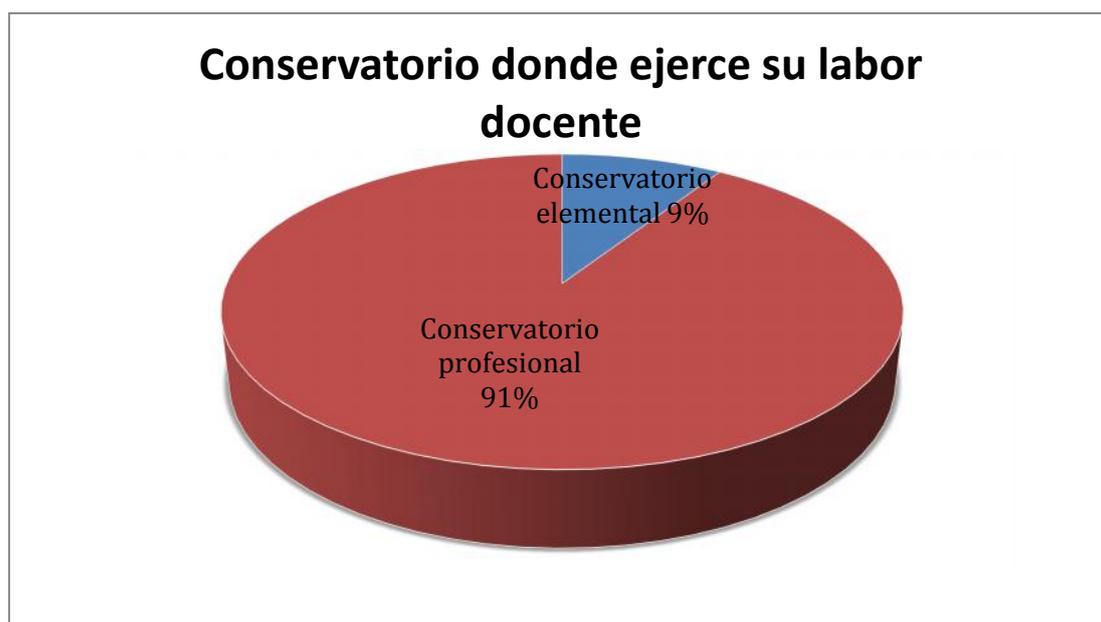


Gráfico 7. Conservatorio donde ejerce la labor docente la muestra de estudio.

Entre nuestros encuestados encontramos funcionarios de carrera, interinos y sustitutos, quedando distribuidos porcentualmente según la gráfica 8.



Gráfica 8. Distribución de la categoría profesional de la muestra.

Los años de experiencia de la muestra queda recogido en la tabla 4, donde podemos observar que prácticamente la mitad de la muestra posee entre 5 y 10 años de experiencia. Un dato a destacar es que sólo el 9 % de los encuestados supera los 20 años de experiencia. Este es un dato que nos demuestra la reciente implantación de la especialidad en la comunidad andaluza.

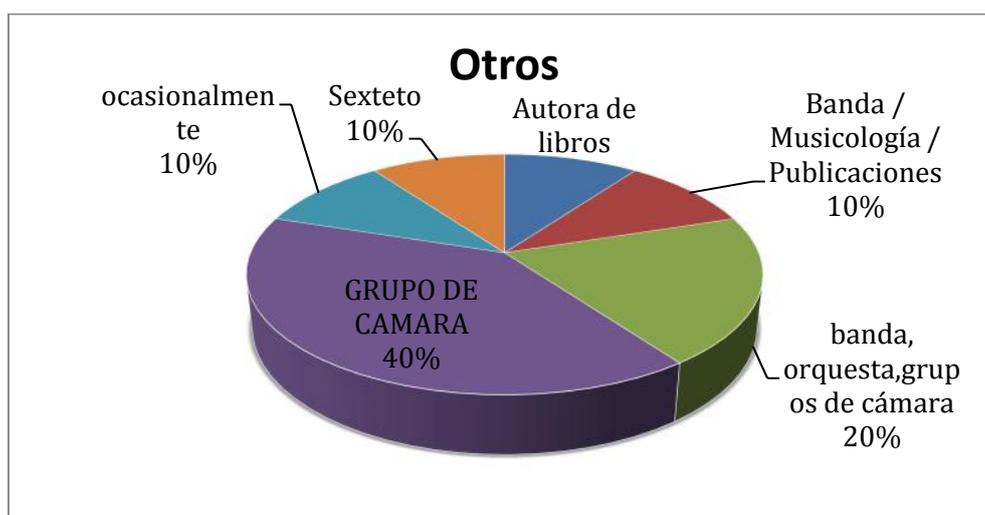
Años de experiencia como docente en Conservatorio:		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5	3	9,1
Entre 5 - 10	15	45,5
Entre 11 - 20	12	36,4
Entre 21 - 30	3	9,1
Total	33	100,0

Tabla 4. Años de experiencia de la muestra como docente.

A la pregunta de si compagina su trabajo con otra ocupación, el 43 % de los encuestados contesta que se dedica exclusivamente a la docencia, siendo la práctica de nuestro instrumento la principal actividad secundaria de nuestra muestra (gráficos 9 y 10).



Gráfico 9. Distribución de la muestra a la pregunta ¿Compagina su trabajo con otra ocupación?



Gráfica 10. Principales ocupaciones de nuestros encuestados.

- **Participantes cuestionario: alumnos y familias**

Además del cuestionario principal en el que sondeamos la opinión de los profesores de la especialidad de oboe para extraer las conclusiones sobre la normativa y metodología que necesitamos para establecer nuestra propuesta, debemos nombrar dos cuestionarios más que conforman nuestra investigación: un cuestionario destinado a las familias de los alumnos que han trabajado nuestra propuesta y otro destinado a los alumnos en cuestión.

La muestra de estos cuestionarios por lo tanto la van a conformar las familias y alumnos que han trabajado con la propuesta, por lo tanto decimos que el muestreo que hemos llevado a cabo es un no probabilístico e intencionado. El número de alumnos que han seguido nuestra propuesta a lo largo de los cinco años en los que ha tenido lugar el desarrollo de esta tesis es de 23, de todos ellos hemos recogido 13 cuestionarios completados por los alumnos y 10 cuestionarios completados por las familias.

La distribución por cursos de los alumnos que respondieron a nuestro cuestionario queda reflejada en el gráfico 11:

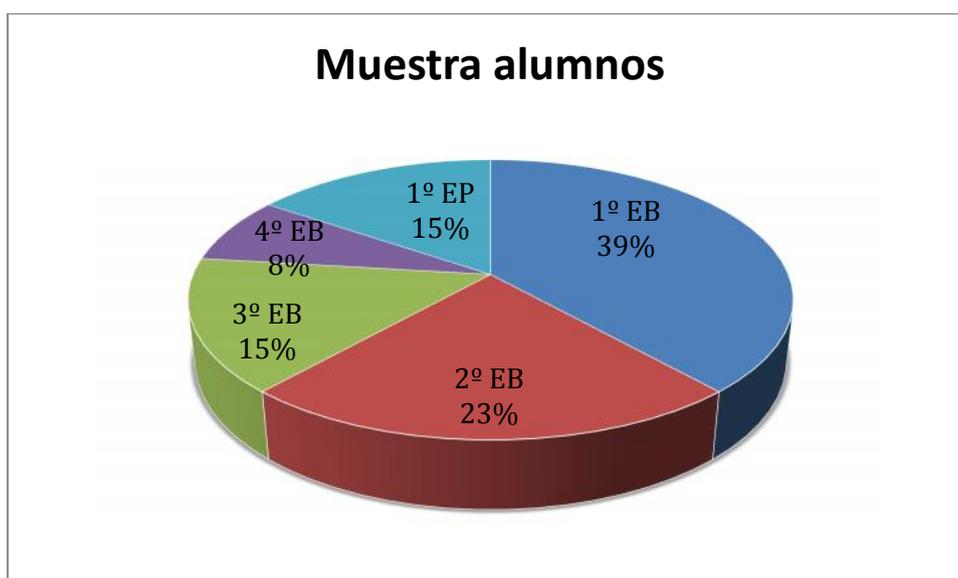


Gráfico 11. Distribución por cursos de la muestra de alumnos.

En el gráfico 12 recogemos la distribución por cursos de los padres que contestaron al cuestionario sobre la propuesta metodológica.



Gráfico 12. Distribución por cursos de la muestra de padres.

Nos gustaría resaltar que la población de nuestro estudio aquí son todos los alumnos que han trabajado nuestra propuesta metodológica a lo largo de los últimos cinco cursos lectivos, por eso tenemos un porcentaje de la muestra que está cursando actualmente 1º de E.P.

- ***Participantes de los registros y parrillas: profesora caso***

Otro modo de recoger datos en nuestra investigación con un enfoque cualitativo esta vez es la observación participante. El muestreo aplicado es el incidental. Han participado dos compañeros de oboe, al principio, para finalmente terminar una profesora. Se caracteriza por su entrega y dedicación al trabajo, y amor a la especialidad. Trabajadora perseverante que en ningún momento ha dudado en colaborar con todo lo que le hemos ido pidiendo a lo largo de toda la investigación. Diremos brevemente que se trata de una funcionaria de carrera con destino definitivo

en el centro, con entre 10 y 15 años de experiencia, titulada superior de oboe y diplomada en magisterio.

Los participantes de los registros en nuestra investigación serán profesores de nuestra especialidad. En una primera etapa, se presentó uno de los temas de nuestra propuesta a dos compañeros de especialidad, adjuntándoles una parrilla de observación en la que contestarían una serie de cuestiones técnicas sobre el tema presentado (en este caso corresponde al tema nº 11), opinión sobre número de ejercicios, grado de dificultad, orden de presentación de contenidos, adecuación de los ejercicios propuestos con los objetivos del tema, valoración de la práctica en grupo, y por último, comentarios sobre la elección de piezas para la práctica en grupo y consideraciones generales. Además de la parrilla de observación se entregó un diario de seguimiento de la propuesta en el que quedaría reflejado la adquisición de conceptos y el grado de dificultad del tema para cada uno de los alumnos y unas preguntas básicas sobre qué añadiría y suprimiría del tema y sobre la aceptación por parte del alumnado.

- *Participantes de los grupos de discusión*

Como hemos comentado anteriormente, como parte fundamental de nuestra investigación conformamos, siguiendo un muestreo incidental, un grupo de discusión en el que se planteó un debate en la línea que argumenta Barbour (2013) y Llopis Goig (2004) sobre la normativa que regía los conservatorios actualmente, donde el principal objetivo que nos planteamos fue valorar el grado de conocimiento que el profesorado poseía de la normativa y los cambios sustanciales que proponía, así como conocer el grado de satisfacción del profesorado actual en cuanto a la práctica en grupo del oboe.

En nuestro estudio, para la formación del grupo de discusión contamos con la colaboración de cinco profesores de las especialidades de viento madera. Fueron profesores de las especialidades de oboe, flauta, fagot y saxofón de los conservatorios de Almería y El Ejido (Almería). De ellos, tres eran funcionarios de carrera y dos profesores interinos. Los años de experiencia en conservatorio oscilaban entre los cinco y los doce años, habiendo impartido docencia además de los citados conservatorios almerienses en otros andaluces como los conservatorios “Manuel Carra” de Málaga, “Ángel Barrios” de Granada, “Muñoz Molleda” de La línea de la Concepción (Cádiz), “Músico Ziryab” de Córdoba y Conservatorio Elemental de Música de Albox (Almería). También su experiencia docente abarcaba centros de otras capitales españolas como el Conservatorio Profesional de Música y Danza de Mallorca, Conservatorio Profesional de Música de Menorca, Conservatorio Profesional de Música de Oviedo y Conservatorio Profesional de Música de Gijón (Asturias).

Los datos del grupo de discusión quedaron recogidos en una grabación de audio para nuestro estudio. Más adelante, en los anexos, se aporta la transcripción de las sesiones.

3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Estamos de acuerdo con Díaz, Bresler, Giráldez, Ibarretxe y Malbrán (2006) en que el investigador es el principal instrumento en la investigación, puesto que será el encargado de determinar qué es lo importante, si se necesitan obtener datos adicionales para investigar y rediseñar.

Según Albert (2006), “en investigación disponemos de distintos instrumentos para medir las variables de interés como:

- a) Escalas para medir actitudes: escalas tipo Likert, diferencial semántica, escala de Guttman.
- b) Cuestionarios.
- c) Pruebas e inventarios estandarizados.
- d) Observación.
- e) Entrevista.
- f) El análisis de contenido” (p.64).

En este epígrafe vamos a mencionar los diferentes instrumentos de investigación que hemos utilizado en nuestro proyecto.

3.1 EL CUESTIONARIO

El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así, escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que consideran pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriba sus respuestas. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999, p. 186).

Esta modalidad no nos permite un estudio del problema en profundidad pero sí una exploración óptima del tema en cuestión. Con el cuestionario se persigue sondear opiniones, estudiar tendencias pero no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados. Se emplea cuando no se dispone de mucho tiempo y se desea obtener el mismo tipo de respuestas de cada uno de ellos. La formulación previa de las preguntas, así como el carecer de una explicación complementaria, pueden ser inconvenientes de esta técnica. A esto hay que añadirle que como no se produce una relación personal entre el encuestador y el encuestado, no existe compromiso de este último y el porcentaje de cuestionarios devueltos no supera el 50% en la mayoría de los casos (Kerlinger, 2001). Según McMillan y Schumacher (2005) si supera el 60% de contestaciones es un resultado excelente. Este inconveniente lo hemos sufrido en nuestra investigación.

El cuestionario enviado por correo posee serios inconvenientes, a menos que sea utilizado junto con otras técnicas: la posible falta de respuesta y la incapacidad para verificar las respuestas dadas. Las repuestas a los cuestionarios enviados por correo son generalmente pobres, en el mejor de los casos se alcanza el 50 o 60 por ciento, por lo tanto no son posibles las generalizaciones (Kerlinger, 2001, p. 545).

Para la elaboración de un cuestionario es esencial diseñar un conjunto de cuestiones que concreten las ideas o supuestos del encuestador en relación con el problema estudiado. Por lo tanto nuestro trabajo deberá ir acompañado de una buena reflexión en todo momento.

Sólo alcanzaremos la fase de diseño de un cuestionario después de haber realizado el trabajo preliminar de planificación y consultas, y de decidir exactamente qué es lo que debemos averiguar. Sólo entonces sabremos si un cuestionario es adecuado para nuestros propósitos y si es previsible que vaya a proporcionarnos datos que podamos utilizar (Bell, 2002, p. 135).

La principal ventaja que posee el cuestionario como método científico es la posibilidad de verificar la validez de los datos de la encuesta. La fiabilidad de las respuestas promedio es más alta que la de las respuestas individuales. Por fortuna, el investigador está más interesado por regla general en promedios o medidas de grupo, que en respuestas individuales (Kerlinger, 2001).

Actualmente la investigación por encuesta constituye una herramienta de gran utilidad para investigar en educación. “La mayor parte de la investigación en educación se conduce utilizando muestras no aleatorias, relativamente pequeñas” (Kerlinger, 2001, p. 552).

La principal ventaja que supone la investigación por encuesta es la obtención de una gran cantidad de información a partir de una población grande. Con una muestra representativa somos capaces de extrapolar la información al conjunto de la población, puesto que la información obtenida es precisa.

Entre las debilidades y desventajas tenemos que destacar que no profundiza mucho bajo la superficie. Además, demanda mucho tiempo, energía y dinero. También requiere bastante conocimiento y sofisticación por parte del investigador. El investigador debe saber sobre muestreo, sobre la construcción de preguntas e inventarios, el análisis de datos y otros aspectos técnicos (Kerlinger, 2001).

Puesto que el cuestionario debe ser el nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada, deberá traducir en preguntas los objetivos de la investigación para suscitar respuestas sinceras por parte de los encuestados que posteriormente puedan ser clasificadas y analizadas (Albert, 2006).

Como ventajas del cuestionario podemos destacar la rapidez, facilidad de aplicación y posibilidad de ser constatados por muchos sujetos. Como inconvenientes

tenemos la falta de sinceridad, la adecuación al léxico, superficialidad y dificultad de analizar las respuestas abiertas (Albert, 2006).

La investigación mediante encuesta es muy frecuente en la educación debido a su versatilidad, eficiencia y generalización. Las encuestas son versátiles porque pueden aplicarse para investigar casi cualquier problema o cuestión. El coste es relativamente bajo, especialmente, las encuestas escritas que se envían por correo o las que se distribuyen y recogen de otra manera (por ejemplo, internet es muy barato para hacer encuestas; pero a menudo las tasas de respuesta no son muy altas) (McMillan & Schumacher, 2005).

Las encuestas son, a menudo, el único medio para poder conseguir una descripción representativa de los rasgos, opiniones, actitudes y otras características de la población. Las encuestas también permiten la generalización al resto de la población, en la que pueden compararse subgrupos o contextos diferentes. (McMillan & Schumacher, 2005, p. 293)

3.1.1 DISEÑO DEL CUESTIONARIO

Elección de instrumento

El instrumento básico elegido para nuestra investigación en la primera etapa ha sido el cuestionario, ya que queríamos recoger una información concreta de una muestra lo más grande posible de individuos con características semejantes, de un modo rápido y efectivo.

Una característica de este instrumento es que la contestación a sus preguntas tiene un atribuido un valor numérico, consiguiendo así medir cuantitativamente el nivel que se alcanza en cada aspecto estudiado.

La información obtenida con un cuestionario será de forma sistemática y ordenada, facilitando así la extracción de conclusiones y resultados.

Las decisiones tomadas a la hora de elaborar las preguntas, el número de preguntas, el orden, y el valor numérico de cada una de ellas, son aspectos fundamentales que determinarán la obtención de resultados fiables. Es importante que las preguntas sean claras y que nos permita de una manera eficaz alcanzar los objetivos del estudio.

Preparación cuestionario

Una vez justificado nuestro proyecto y enmarcado dentro de su contexto, los pasos que seguiremos para elaborar los cuestionarios serán, en primer lugar, la definición de los objetivos perseguidos, seguidamente elaborar y definir los tipos de ítems de los que va a constar mi cuestionario, el número de ítems y por último la estructura del cuestionario.

En cuanto al número de preguntas de las que tiene que constar un cuestionario no queda reflejado de modo terminante en la literatura que hay al respecto, así que teniendo en cuenta nuestros objetivos, el cuestionario para profesores consta de 5 dimensiones, con 18 ítems estructurados y a su vez subdivididos en otras preguntas. El cuestionario que hemos presentado a los alumnos tras haber trabajado nuestra propuesta metodológica consta de 9 ítems y el cuestionario para las familias de 12 ítems.

Con la redacción de estas cuestiones hemos intentado reflejar todas o, al menos, parte de nuestros objetivos de trabajo, para tener material del que obtener las conclusiones y resultados del estudio.

Seleccionar forma de pregunta

En el método que hemos seleccionado para recoger la información en nuestro estudio, el elemento más importante es la pregunta. Debe quedar clara nuestra intención, formulando preguntas concretas escritas en un lenguaje sencillo que estimulen al encuestado a responder a través de una asociación inmediata. La elección de una pregunta dependerá de la respuesta que se quiera obtener, el nivel sociocultural del encuestado y las características de las personas a las que se va a preguntar. Las recomendaciones que Rodríguez, Gil y García (1999) nos hacen para la elaboración de las preguntas son las siguientes:

- Sólo deben formularse preguntas que estén relacionadas con el problema estudiado.
- Es preferible no plantear preguntas sobre lo que puede conocerse por otros medios, a menos que se desee contrastar un hecho observado o una información recogida en un documento, etc.
- Al planificar el cuestionario, la elección de las preguntas debe hacerse teniendo en cuenta el modo en que van a codificarse o tabularse las respuestas.
- En la medida en que ello sea posible, debemos planificar el cuestionario de modo que las preguntas que se formulen permitan establecer comparaciones con otros estudios realizados sobre el mismo problema.
- Las preguntas nunca deben ser de una especial dificultad para los encuestados.
- Del mismo modo, la contestación de las preguntas no debe suponer un gran esfuerzo para los encuestados.
- En este tipo de cuestionarios, deben evitarse las preguntas confidenciales.

A la hora de seleccionar una pregunta, ésta puede ser abierta (en la que se permite cualquier respuesta) o cerrada (las respuestas posibles vienen indicadas y el encuestado debe elegir entre ellas). La principal ventaja de las respuestas cerradas es que las respuestas se pueden manejar de un modo más sencillo y son más fácilmente cuantificables. Las respuestas abiertas requieren de más tiempo para su interpretación y categorización. Es muy importante, comprobar que la pregunta quede perfectamente redactada y no dé pie a las denominadas preguntas de doble cañón en las que no se sabe a qué parte de la pregunta contesta el entrevistado. Cada pregunta deberá buscar un único elemento de información para que el análisis sea efectivo. Nunca debe quedar implícito en la pregunta, una posible respuesta o una preferencia por parte del encuestador. No cabe duda que toda pregunta debe tener una coherencia gramatical y el lenguaje se adaptará al individuo al que va dirigido el cuestionario, es decir, el lenguaje utilizado en el cuestionario de los profesores no será igual que el de los alumnos.

Las primeras preguntas son muy importantes porque establecen un contacto con el interlocutor. Normalmente, comenzaremos recogiendo los datos de identificación del encuestado. Bisquerra (1989) nos recomienda utilizar la estrategia de preguntas embudo, es decir, comenzar por aspectos generales para ir descendiendo hasta aspectos más específicos.

Elegir modo de respuesta

Fox (1987) distingue cuatro tipos principales de repuestas: *totalmente libres* en las que el investigador no pone ningún límite ni ninguna estructura, es un extremo teórico que no suele utilizarse demasiado; *libre limitada*, en la que el entrevistador da unas pautas al entrevistado pero le deja libertad; *respuesta totalmente*

estructurada en la que el sujeto no tiene la capacidad de determinar la forma ni el contenido de la respuesta, sólo debe elegir entre las posibles respuestas; y por último, la *respuesta estructurada con opción libre*, modelo totalmente estructurado que una vez contestada, el entrevistador añade una opción no estructurada al final.

Las preguntas abiertas se codifican una vez que conocemos todas las respuestas de los sujetos a los que se les pasó el cuestionario. El procedimiento deberá encontrar y nombrar los patrones generales de respuesta. Las preguntas cerradas, sin embargo contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas y codificadas previamente. Este último tipo de preguntas requiere menor esfuerzo ya que son fáciles de asignar valores numéricos o codificar y preparar para su análisis. (Albert, 2006)

Para formular las preguntas cerradas es necesario tener en cuenta varios aspectos (Albert, 2006): se ha de tener en mente las posibles respuestas del sujeto, se ha de asegurar que el sujeto comprende las categorías de las respuestas, deben aparecer todas las opciones posibles de respuestas, han de estar redactadas con claridad.

Independientemente de que sean las preguntas abiertas o cerradas, deben tener las siguientes características: han de ser claras y comprensibles, no deben incomodar al respondiente, han de referirse a un solo aspecto lógico, no deben inducir a la respuesta, se han de evitar preguntas tendenciosas o que den pie a elegir un tipo de respuesta, no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada, el lenguaje debe ser el apropiado, las preguntas deben ser breves, han de ser formuladas en forma neutral o en positivo, nunca en negativo, deben emplear la forma personal y directa y siempre deberemos tener en cuenta a quién va dirigida.

La secuencialidad de las respuestas también es importante. Es conveniente comenzar con preguntas neutrales o fáciles de contestar. En nuestro caso utilizaremos la técnica del embudo, es decir, presentaremos al principio las preguntas más generales para ir poco a poco a las particulares o específicas, fomentando de este modo paulatinamente la concentración del encuestado.

Hemos intentado que el tamaño del cuestionario sea el adecuado de manera que las preguntas sean suficientes para proporcionarnos la información necesaria para nuestro estudio sin excedernos en su longitud, pero sin que sea excesivamente corto que podamos correr el riesgo de perder información.

Otro aspecto muy importante a destacar en la elaboración del cuestionario es el diseño. La imagen del mismo será la imagen que estemos dando de nosotros mismos y la seriedad con la que nos respondan dependerá en parte de la seriedad del cuestionario.

Para ello, nuestro cuestionario tendrá una portada que recoja el título del cuestionario, nuestra autoría y el propósito del mismo. Además aparecerá una pequeña explicación y las instrucciones para su cumplimentación.

En nuestros cuestionarios distinguimos dos tipos diferentes de preguntas: las cerradas en las que sólo obtendremos respuestas confirmatorias o desestimatorias ante una proposición y las preguntas de opción múltiple con respuesta en abanico en las que se establecen grados de intensidad al valorar un hecho, conducta o situación. En nuestro caso, en el cuestionario a los alumnos encontramos cuatro preguntas con tres opciones, dos preguntas de cinco opciones, una de sí o no y dos preguntas abiertas.

En el cuestionario destinado a las familias tenemos tres preguntas con tres opciones, dos preguntas con cinco opciones, una serie de ítems para valorar entre 1 y

4 correspondiendo 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho y tres cuestiones abiertas en las que solicitamos su opinión como padres para añadir o suprimir cualquier aspecto del libro.

En el cuestionario destinado a los profesores de la especialidad de oboe lo hemos dividido en cinco dimensiones. La primera de ellas está destinada a conocer los datos identificativos del encuestado. En la segunda dimensión nos centraremos en conocer la formación pedagógica del profesorado utilizando para ello seis preguntas con diferentes ítems para valorar de 1 a 5 correspondiendo 1= Nada; 2= Poco; 3= Suficiente; 4= Bastante; 5=Mucho. La tercera la constituyen dos preguntas con ítems a valorar según la escala anteriormente indicada con las que se pretende conocer las relaciones interpersonales del encuestado. En el cuarto apartado pedimos la opinión al profesorado sobre la implantación de la L.E.A. en los primeros cursos de las Enseñanzas Básicas, utilizando la escala anterior para valorar cada uno de los ítems. El último apartado es similar al anterior en su estructura salvo que en este caso pretendemos conocer aspectos más concretos de la docencia de los profesores encuestados.

A continuación añadiremos el cuestionario destinado a los alumnos, el de las familias y el de los profesores:

CUESTIONARIO ALUMNOS

Marcar con una X en el lugar correspondiente.

¿Te ha gustado el libro?

Sí		No		Me da igual	
----	--	----	--	-------------	--

¿Consideras que los conceptos aprendidos en el libro son?:

Pocos		Muchos		Suficientes	
-------	--	--------	--	-------------	--

¿Cómo te ha parecido el libro?

Muy fácil		Fácil		Difícil		Muy difícil		Ha estado bien	
-----------	--	-------	--	---------	--	-------------	--	----------------	--

Consideras que el número de ejercicios en cada tema es:

Adecuado		Insuficiente		Excesivo	
----------	--	--------------	--	----------	--

¿Te han gustado las canciones propuestas en los diferentes temas?

Sí		No		Me da igual	
----	--	----	--	-------------	--

¿Conocías las canciones propuestas?

Sí		No	
----	--	----	--

La práctica en grupo te ha resultado:

Muy fácil		Fácil		Difícil		Muy difícil		Ha estado bien	
-----------	--	-------	--	---------	--	-------------	--	----------------	--

¿Qué añadirías al libro o cambiarías?

¿Qué suprimirías del libro?



GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIOS PADRES Y MADRES

Marcar con una X en el lugar correspondiente.

¿Consideras que el libro ha sido atrayente para tu hijo/a?:

Sí	No	Indiferente
----	----	-------------

Como agente externo del proceso de enseñanza – aprendizaje ¿consideras que el grado de dificultad de cada tema va aumentando paulatinamente?

Completamente de acuerdo	Sí	En la mayoría de los casos	Generalmente no	Completamente en desacuerdo
--------------------------	----	----------------------------	-----------------	-----------------------------

Consideras que el número de ejercicios del tema es:

Adecuado	Insuficiente	Excesivo
----------	--------------	----------

Consideras que la longitud del tema es:

Adecuada	Insuficiente	Excesiva
----------	--------------	----------

¿Consideras que el grado de dificultad de los ejercicios ayuda a la comprensión de la canción o canciones propuestas en el tema?

Sí	No	No tiene relación	Son ejercicios demasiado difíciles	Son ejercicios demasiado fáciles
----	----	-------------------	------------------------------------	----------------------------------

¿Qué grado de aceptación ha tenido el libro por parte de su hijo/a?

Muy bueno	Bueno	Poco	Muy poco
-----------	-------	------	----------

Valore el grado de aceptación por parte de su hijo/a del libro teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Marcar con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

	1	2	3	4
Presentación del libro				
Canciones seleccionadas				
Dificultad de cada tema				
Extensión del libro				
Ilustraciones				
Número de ejercicios por tema				
Extensión de cada tema				
Canciones para trabajar en grupo				

Los temas propuestos a lo largo del libro eran:

Conocidos por el alumno	<input type="checkbox"/>	Desconocidos por el alumno	<input type="checkbox"/>
-------------------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------

Señale el nivel de aceptación de los siguientes aspectos de la propuesta metodológica:

Marcar con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

Señale su nivel de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:	1	2	3	4
Dificultad del libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicación de los conceptos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquema de posiciones de cada nota aprendida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relación de los ejercicios y canciones propuestos en cada tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentación del libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como padre o madre, ¿qué añadiría al libro de oboe?

Como padre o madre, ¿qué suprimiría?

Consideraciones generales:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

LA ENSEÑANZA DEL OBOE EN ANDALUCÍA

Con el fin de obtener ciertos datos que nos permitan catalogar la información que usted nos proporciona y de esta manera pueda servirnos como parte de nuestra muestra de estudio, por favor, indique al cumplimentar el cuestionario con una cruz la opción que corresponda. ¡Gracias por su colaboración!

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sexo:

Hombre Mujer

2. Edad:

Menos de 25 Entre 25 y 30 Entre 30-40 Entre 41-55 Más de 55

3. Titulación académica: Profesor plan 42

Profesor plan 66 Profesor superior plan 66 Profesor superior LOGSE

Otras titulaciones:

4. Conservatorio donde realizó los estudios:

Almería Cádiz Córdoba Granada Huelva Jaén Málaga Sevilla

Otro

5. Conservatorio donde ejerce su labor docente:

Conservatorio elemental Conservatorio profesional

6. Categoría profesional:

Funcionario de carrera En expectativa de destino Interino Sustituto

7. Años de experiencia como docente en Conservatorio:

Menos de 5 Entre 5-10 Entre 11-20 Entre 21-30 Más de 30

8. ¿Compagina su trabajo con alguna otra ocupación?:

Banda Orquesta Director Concertista No
Otros Cuáles

II. FORMACIÓN PEDAGÓGICA

9. ¿Ha realizado cursos de pedagogía musical?:

Sí No

10. ¿En qué medida conoce las siguientes corrientes pedagógicas?

Marcar con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2= Poco; 3= Suficiente; 4= Bastante; 5=Mucho.

	1	2	3	4	5
Willems					
Dalcroze					
Ward					
Kodaly					
Orff					
Martenot					

11. ¿Qué motivo le llevó a elegir el instrumento de la especialidad que imparte?

	1	2	3	4	5
Casualidad					
La influencia de algún familiar					
Su sonido					
Alguna amistad o compañero/a					
Lo descubrí en un concierto					
Originalidad					
Tenía ya instrumento					
En el instrumento que me gustaba no había plazas libres					

12. En su actividad profesional, señale en qué grado se percibe a sí mismo como:

	1	2	3	4	5
Docente					
Concertista					
Músico práctico (colaboraciones)					
Otro (especifique cuál):					

13. Indique en qué grado le influyeron los siguientes aspectos para dedicarse a la docencia en un Conservatorio.

	1	2	3	4	5
Vocación					
Algún familiar					
Algún profesor/a					
Alguna amistad o compañero/a					
Interés por la enseñanza					
Reconocimiento social de la profesión					
Remuneración					

Tiempo libre que permite el horario laboral					
Fracaso en la salida orquestal					
Otro/s (especifique cuáles):					

14. Señale en qué grado han contribuido a su desarrollo profesional en el ámbito docente los siguientes aspectos:

	1	2	3	4	5
Formación inicial					
Formación permanente					
Experiencia previa					
Clima de relaciones interpersonales					
Trabajo en equipo					
Docencia					
Gestión					
Recursos disponibles					
Situación personal y/o familiar					
Estructura organizativa del departamento					
Otro/s (especifique cuáles):					

15. Señale en qué grado influyeron los siguientes aspectos en su actividad profesional

	1	2	3	4	5
La formación recibida					
La formación inicial que recibí para ser docente					
La formación permanente que se oferta para docentes					
Los años de experiencia profesional					
La participación en agrupaciones instrumentales (cámara u orquesta)					
La asistencia a cursos de perfeccionamiento musical					
El intercambio de experiencias formativas con otros compañeros					
La revisión de literatura actualizada relacionada con mi actividad profesional					
El apoyo formativo que recibo del departamento					
La formación recibida en cursos sobre pedagogía musical					

III. CLIMA DE RELACIONES INTERPERSONALES

16. Señale en qué grado influyen los siguientes aspectos en su desarrollo profesional:

a. Con los compañeros

	1	2	3	4	5
La integración con los compañeros/as					

El clima de trabajo que predomina entre los compañeros/as					
El apoyo afectivo que recibo de los compañeros/as					
La aceptación que tienen mis iniciativas					
El reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como docente					
El reconocimiento que tengo entre los compañeros/as como músico					
En general, el clima de relaciones que percibo en la convivencia profesional con los compañeros/as me influye					

b. Con el alumnado

	1	2	3	4	5
La aceptación que tengo entre el alumnado					
El acercamiento que poseo con el alumnado					
La actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje					
El número de alumnos/as a los que imparto docencia					
El nivel de asistencia del alumnado					
Los resultados generales alcanzados por el alumnado					
En general, las relaciones que establezco con el alumnado me influyen					

IV. OPINIÓN SOBRE LA IMPLANTACIÓN DE LA L.E.A. EN LOS PRIMEROS CURSOS DE ENSEÑANZAS BÁSICAS

	1	2	3	4	5
17. En qué medida conoce el desarrollo de la normativa en cuanto a la implantación en los primeros cursos de Enseñanzas Básicas					
18. El grupo es el entorno natural de trabajo del alumnado					
19. Mediante la práctica en grupo potenciamos al máximo el aprendizaje					
20. La clase grupal en 1º y 2º cursos de E.B. es beneficiosa para la consecución de los objetivos planteados en estos niveles.					
21. El trabajo de la audición es fundamental en estos primeros cursos					
22. La literatura actual está totalmente adaptada a la clase grupal					
23. Una óptima interrelación entre el lenguaje musical y el instrumento es fundamental para una adecuada adquisición de conocimientos					
24. Conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época es fundamental para la formación integral del alumno					
25. La práctica en grupo propicia en todo momento contextos motivadores y efectivos para la adquisición de conocimientos					
26. La pérdida de la clase individual ha supuesto un retroceso en la educación instrumental					
27. Un ambiente adecuado dentro del grupo es fundamental para obtener buenos resultados					
28. El profesorado está preparado para el cambio metodológico que supone la implantación de la LEA en Andalucía en los primeros cursos de EB.					

29. En el conservatorio se percibe la falta de hábito de trabajo cooperativo en la docencia.					
30. La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje					
31. El profesorado está concienciado del cambio de metodología en su docencia.					
32. En qué medida considera importante la realización de cursos sobre actualización metodológica.					

V. DOCENCIA

Señale el grado en que se dan los siguientes aspectos:

	1	2	3	4	5
33. El interés que tengo sobre la enseñanza					
34. La dedicación para perfeccionar la práctica de mi instrumento.					
35. El conocimiento que poseo de la especialidad que imparto.					
36. La formación que tengo sobre la enseñanza y el aprendizaje.					
37. La coordinación entre el profesorado para la elaboración de la programación de la misma asignatura					
38. La coordinación entre el equipo educativo.					
39. La disponibilidad de medios y recursos para la docencia.					
40. La integración de las nuevas tecnologías en el trabajo de aula.					
41. El tiempo y el esfuerzo que dedico a la preparación de mis clases.					
42. El apoyo de los compañeros/as en la actividad docente.					
43. La implicación en el centro.					
44. La participación activa en audiciones/conciertos organizados por el centro.					
45. La investigación de aspectos relacionados con la enseñanza y la pedagogía de su especialidad.					
46. El impacto de su labor docente en el centro					
47. En general, su grado de satisfacción en el desempeño de la actividad docente es...					
48. ¿En qué medida ha contribuido a su formación pedagógica la formación recibida en...?					
Paso por el conservatorio					
Cursos para profesores organizados por el Centro de Enseñanzas del Profesorado					
Cursos para profesores organizados por entidades privadas.					
Otros					
49. ¿En qué medida ha participado en...?					
Congresos o cursos sobre pedagogía musical					
Congresos o jornadas sobre investigación musical					
Cursos de perfeccionamiento musical					
50. Señale su nivel de satisfacción en relación con la autoevaluación:					

El reconocimiento de su labor docente					
El método que rige la evaluación de la calidad docente.					
Los criterios que rigen la evaluación de la calidad docente.					
El método de evaluación del alumnado.					

Otros comentarios relacionados con su práctica docente en su Centro de destino

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

La modalidad de aplicación de cuestionarios que hemos utilizado es la de envío por correo electrónico y por internet. En los últimos años estas modalidades están siendo muy utilizadas por la ventaja económica que supone, la facilidad de recogida de información, el registro automático y la posibilidad de insertar preguntas previas. No hay que olvidar la gran desventaja de este procedimiento de envío y es que nos limita exclusivamente a personas que tengan correo electrónico y acceso a internet, posible pérdida de anonimato (aunque no es nuestro caso puesto que la plataforma de servicios que hemos utilizado para crear, enviar y analizar las encuestas permite evaluar los datos asegurando el anonimato al generar una clave única para cada individuo de nuestra muestra) y dificultad para usar cuestiones abiertas y riesgos derivados del medio.

Otra idea de McMillan y Schumacher (2005, p. 238) es que “el segundo paso para el empleo de un cuestionario es definir y enumerar los objetivos específicos que conseguirá con la información. Con la definición de los objetivos, el investigador especifica la información que necesita”. Nosotros también hemos evitado cuestiones que no se utilizarán en el análisis de resultados, ya que será un esfuerzo inútil.

3.2 EL GRUPO DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión es un grupo reducido de personas en el que, a través de un procedimiento adecuado, con un moderador experto, se permite recabar información relevante para el objetivo central de la investigación. Entre los objetivos de un grupo de discusión, se encuentran el generar hipótesis basadas en las ideas de los informantes, evaluar distintos campos de investigación o poblaciones de estudio, desarrollar calendarios y cuestionarios de entrevistas y obtener interpretaciones de los participantes. Así el “grupo de discusión es una oportunidad para observar cómo un grupo seleccionado de gente discute sobre un tema de interés para el investigador” (Albert, 2006, p. 250).

Los participantes tienen la ocasión de escuchar las contribuciones de los demás, lo que puede aportar nuevos puntos de vista y ayudar a desarrollar más claramente las ideas de todos.

Un grupo de discusión es una reunión de una duración aproximadamente de noventa a ciento veinte minutos, en la que participan un grupo de 7 a 10 personas, que previamente no se conocen y han sido seleccionados en base a un perfil específico, para conversar sobre uno o más temas propuestos por un moderador que es quien coordina la sesión. Los integrantes de un grupo de discusión hablan, opinan y discuten sobre el objeto que el moderador propone al grupo. La conversación debe ser una interacción espontánea y grupal. El grupo de discusión es una situación pública en la que germinan y transitan palabras, expresiones y discursos de los participantes. Es una situación de interacción cara a cara en la que el mero contacto visual conduce a sus participantes a entrar en conversación y a expresar sus

opiniones. El moderador será el encargado de guiar la dinámica grupal, administrar los estímulos y ostentar la autoridad (Llopis Goig, 2004).

“Saliendo del estricto sistema del lenguaje, el grupo de discusión puede entenderse como una sofisticada forma de interrogación, pues no hay que olvidar que no deja de ser una manera de interrogar.” (Callejo, 2001, p. 24).

Los orígenes del grupo de discusión en España se atribuyen a Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí, Ángel de Lucas, Francisco Pereña y José Luis de Zárraga. El grupo de discusión alcanzó una notable notoriedad entre los alumnos de sociología en la década de los setenta.

Para Suárez Ortega (2005), el grupo de discusión es una estrategia esencial dentro de la investigación cualitativa puesto que pretende dar respuestas a problemas sociales emergentes. En el ámbito educativo aparece la necesidad de aplicar dicha técnica a problemáticas concretas, que nos permitan analizar la potencia y el alcance de la misma para responder a dichas situaciones.

El libro *Más allá de la sociología*, del autor Ibáñez (2003) es una de las fundamentaciones teóricas más potentes de esta técnica de investigación. Para el autor, el grupo de discusión es un grupo simulado y manipulable, manipulable porque el moderador es el encargado de mover los hilos a su antojo y simulado porque es imaginario. De este libro, extraemos las características que deberá tener el grupo de discusión:

- Tamaño: deberá ser de 5 a 10 participantes puesto que es necesario que los actantes puedan hablar entre unos y otros y para ello no deben estar situados ni muy próximos ni muy alejados.
- Habrá que acotar la duración de la reunión, para organizar los temas a tratar.

- Composición del grupo, determinar la clase de actuantes entre los que la interacción verbal es posible.
- Relaciones entre el moderador y el grupo.

Gutiérrez Brito (2008) nos propone una serie de pautas con respecto a la actuación del moderador:

- Evitar acotar o imponer los temas hasta el punto de impedir que no puedan ser abordados o descartados por los observados tal y como ellos lo harían.
- Evitar contribuir a formar contextos y/o conceptos referenciales que no sean los aportados por los integrantes del grupo.
- Evitar discutir las opiniones o situaciones en las que se desarrollan las argumentaciones.
- Evitar justificar o invalidar puntos de vista salvo que sea necesario por motivos que hacen referencia a este propósito.
- Evitar incitar al diálogo preguntando o pidiendo ampliación de la información a partir de preguntas concretas sobre el tema en cuestión.
- Evitar desviar la conversación a otras experiencias que no sean las que por principio se ajusten a las propias vivencias o intereses de las personas observadas.
- Evitar transiciones bruscas entre un tema y otro.
- Evitar comentar a título personal los aspectos tratados en la conversación.

En palabras de Albert (2006):

El investigador se reúne con un grupo de entre dos y ocho personas con el fin de conocer qué opinan, cómo se sienten, qué saben y, sobre todo, qué nuevas y diferentes

perspectivas se abren a partir de la discusión en relación con el objeto de la investigación. (p. 250).

Para concluir diremos que el grupo de discusión es una herramienta de investigación que se establece sobre la base de la identidad social y de sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento, colectivamente elaboradas y compartidas, con una orientación práctica y permanentemente actualizable y que determinan la forma común en la que los diferentes grupos humanos construyen e interpretan su realidad y la de otros colectivos (Enrique Alonso, 2003).

Si nos centramos ahora en comentar la figura del entrevistador, destacaremos las palabras de Flick (2007):

Las tareas principales del entrevistador son impedir que participantes individuales o grupos parciales dominen la entrevista y, así, a todo el grupo con sus participaciones. Además, el entrevistador debe animar a los miembros reservados a participar en la entrevista y dar sus opiniones. (p.127).

Para Barbour (2013) las ventajas del grupo de discusión son más que evidentes, así lo atestiguan sus palabras:

Los grupos de discusión pueden estimular también la participación de individuos que en otro caso se resistirían a hablar sobre sus experiencias (...) son excelentes para permitirnos estudiar los procesos de formación de actitudes y los mecanismos implicados en el examen y la modificación de las opiniones. (p. 59).

3.2.1 DISEÑO Y DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Nieben (citado por Cook, 1986, p.64) propone “el uso de grupos reales, grupos que están preocupados por la cuestión de debate del grupo también independientemente del debate y como grupo real que incluye a los mismos miembros que en la situación de investigación”.

Hay distinción entre grupos homogéneos y grupos heterogéneos. En los primeros, los miembros son comparables en las dimensiones esenciales relacionadas con la pregunta de investigación y tienen una experiencia similar. En los grupos heterogéneos, los miembros deben ser diferentes en las características que son pertinentes para la pregunta de investigación. Los grupos comprenden de cinco a diez miembros (Cook, 1986) y se utilizan en combinación con otros instrumentos como: encuestas, observaciones, entrevistas individuales.

En nuestro caso, hemos combinado diferentes métodos para llevar a cabo nuestra investigación, estos son cuestionario, grupo de discusión, observación, fuentes documentales y diario.

Como limitaciones del método debemos destacar que los datos verbales reunidos son mucho más complejos de analizar que en la entrevista individual. Barbour (2013) nos recomienda dar a los participantes la oportunidad de solicitar que cualquiera de sus comentarios se borre de la transcripción.

Según Albert (2006) las personas que conformen el grupo de discusión y las preguntas que realicemos deberán estar relacionadas con el foco de la investigación. Si el tamaño del grupo es pequeño se favorece la participación de todos los integrantes. En la elaboración de las preguntas deberemos elaborar preguntas generales y abiertas con subpreguntas para ampliar información y la duración de la sesión no deberá ser superior de dos horas.

El grupo de discusión de nuestra investigación lo han conformado profesores de la especialidad de viento madera, concretamente profesores de las especialidades de oboe, flauta, fagot y saxofón de los conservatorios de Almería y El Ejido (Almería). Podemos distinguir dos sesiones diferentes, en la primera de ellas el objetivo principal era recabar información sobre las opiniones de los profesores de la

implantación de la L.E.A. en Andalucía, incidiendo en las carencias y cómo se abordan los cambios sustanciales que esta ley supone en el aula. En la segunda sesión, les presentamos un tema de nuestra propuesta metodológica con la finalidad de recoger sus opiniones y aportaciones para rehacer y enriquecer nuestra propuesta metodológica.

En junio de 2012 tuvo lugar la primera sesión del grupo de discusión con una duración aproximada de 90 minutos. Para alcanzar los objetivos que nos propusimos, como moderadores del grupo de trabajo, redactamos una serie de preguntas sobre las que basaríamos la sesión que son las siguientes:

- ✓ ¿En qué medida conocéis el desarrollo de la normativa en la implantación de los primeros cursos de Enseñanzas Básicas?
- ✓ ¿El grupo es el entorno natural de trabajo del alumnado?
- ✓ La práctica en grupo, ¿potencia o disminuye el aprendizaje?
- ✓ En los dos primeros cursos de Enseñanzas Básicas, ¿se debe sustituir totalmente la clase individual por la práctica en grupo?
- ✓ ¿Qué opináis sobre la siguiente afirmación? “La clase grupal en 1º y 2º de E.B. es beneficiosa para la consecución de los objetivos planteados a estos niveles”.
- ✓ ¿Qué funciona mejor: grupos de 2 ó 3 alumnos? ¿Os habéis encontrado algún caso de grupos con alumnos de diferentes edades?
- ✓ Establecer la comparación entre clase individual, clase individual + colectiva o grupos de 3 alumnos.
- ✓ ¿Qué importancia le dais a la audición?
- ✓ La literatura actual, ¿está especializada en la práctica en grupo?

- ✓ ¿Es importante la interrelación del Lenguaje Musical y el instrumento para la adquisición de conocimientos?
- ✓ ¿La práctica en grupo se puede decir que es un contexto motivador en sí misma?
- ✓ ¿La pérdida de clase individual ha supuesto un retroceso en la educación instrumental?
- ✓ ¿Cómo es el ambiente en el seno del grupo de trabajo?
- ✓ Como profesor, ¿estamos preparados para el cambio que supone la implantación metodológica de la LEA?
- ✓ ¿Hay un trabajo cooperativo en la docencia en el conservatorio?
- ✓ Esta renovación metodológica, ¿implica una mejora de la calidad del aprendizaje?
- ✓ ¿El profesor está concienciado del cambio metodológico en su docencia?
- ✓ ¿Es importante la realización de cursos sobre actualización metodológica? ¿Hay actualmente cursos al respecto?

La segunda sesión del grupo de trabajo estuvo enfocada a conocer cómo estructura la clase grupal cada uno de ellos; además de esto le mostramos nuestra propuesta metodológica explicándoles cómo está estructurada y enfocada para la consecución de los objetivos del curso, le pedimos su experimentada opinión sobre ella para comprobar el grado de aceptación que tiene. Con este fin, las preguntas que establecimos para los 70 minutos aproximados que duró la sesión fueron las siguientes:

- ✓ ¿Cómo organizáis la clase de grupo de 3 alumnos?
- ✓ ¿Cómo abordáis el aprendizaje de conceptos?
- ✓ ¿Elaboráis actividades de refuerzo y de recuperación?
- ✓ ¿Cómo tratáis a cada alumno cuando encuentra alguna dificultad?
- ✓ Todos los temas de la propuesta, ¿deberían tener la misma longitud?
- ✓ ¿Añadiríais actividades de refuerzo o para subir nota?
- ✓ Todos los miembros de vuestros grupos, ¿superan del mismo modo los objetivos propuestos en cada tema?
- ✓ ¿Mantenéis el mismo ritmo para todos o dejáis que cada alumno ponga su propio ritmo?

3.3 PARRILLAS OBSERVACIÓN

La observación es el proceso de contemplar sistemáticamente y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma. Esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa orientándola, planificándola, controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías y someténdolas a controles de veracidad. (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 125).

Después de extraer las conclusiones correspondientes de la aportación del grupo de discusión sobre un tema de nuestra propuesta metodológica, la modificamos con el objetivo de presentarlo a una compañera de la especialidad que se ofreció a trabajar nuestro libro con sus alumnos de primero de Enseñanzas Básicas durante el curso lectivo 2012/13. Se comprometió a observar su puesta en práctica.

La observación capta todo lo potencialmente relevante y se sirve de cuantos recursos están a su alcance para lograrlo, desde la visión directa hasta la fotografía, la grabación acústica

o filmografiada. (...) El observador permite que los acontecimientos se desarrollen espontáneamente aún cuando el desarrollo no sea de su agrado personal. (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 126).

Los riesgos y peligros de la observación estriban en que muchos fenómenos no son observables directamente, algunos están latentes a niveles muy profundos, y otros, se encuentran aparentemente dispersos, separados en piezas que hay que unir y ensamblar.

“Las observaciones estructuradas son un tipo particular de recogida de datos en el que el investigador observa directamente, auditiva y visualmente, algún fenómeno y, luego, registra de forma sistemática las observaciones resultantes” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 49). El observador social establece el contacto directo e inmediato con los actores sociales, es decir, pone al observador frente a frente a los protagonistas de los fenómenos estudiados. Podríamos decir que éste sería nuestro caso en la investigación que estamos presentando.

La observación no se reduce a un simple acto, sino que constituye y comprende el desarrollo de todo un proceso social con sus fases y ritmos, podemos definirla como un ejercicio de interacción social cuyas implicaciones deberemos tener en cuenta en todo momento. En este sentido Ruiz Olabuénaga (2007) dice que:

La observación es un proceso fundamentalmente circular, no lineal, o, si se prefiere, un desarrollo es espiral. El observador llega a la escena con su bagaje teórico, su experiencia personal y su puñado de hipótesis generales relativas al tema a investigar. Muy pronto se pone a trabajar y a seleccionar informadores y pronto comienza a acumular material informativo que es preciso anotar, ordenar, sistematizar y analizar. (p.157).

Podemos distinguir entre observación sistemática y participante sin obviar que ya sea de un tipo o de otro, es un instrumento valiosísimo en la recogida de datos y será la propia investigación la que determine el tipo de técnica a utilizar.

Para construir un sistema de observación debemos definir en primer lugar el universo de aspectos, eventos y conductas a observar, extraer una muestra representativa, establecer y definir las unidades de observación, establecer posibles categorías y subcategorías, seleccionar a los observadores, elegir el modelo de observación adecuado, elaborar las hojas de codificación, calcular la confiabilidad de observadores, proporcionarles el entrenamiento adecuado, llevar a cabo la codificación, vaciar los datos de las hojas de codificación y por último realizar los análisis apropiados (Albert, 2006).

Para McMillan y Schumacher (2005) es fundamental para un estudio observacional definir con términos precisos lo que se observará. Ya que es imposible observar todo lo que ocurre, el investigador debe decidir sobre las variables o unidades de análisis que son más importantes y, luego, definir el procedimiento para registrar estos datos de forma objetiva.

En la parte cualitativa de nuestra investigación daremos una gran importancia al investigador en la recogida de datos, el ser humano se convierte en instrumento de la investigación, siendo el propio investigador responsable de recopilar datos y compilar el significado de ellos (Albert, 2006).

3.3.1 DISEÑO

Una vez definido el comportamiento a observar que nos interesa, es fundamental seleccionar qué procedimiento seguiremos para la grabación. Para McMillan y Schumacher (2005) existen cinco tipos diferentes. De todos ellos haremos hincapié en los siguientes:

- Registro de intervalo. En él se observa a un sujeto durante un tiempo determinado y se registran sus comportamientos.

- Observación continua. El observador proporciona una breve descripción del comportamiento del sujeto durante un periodo extenso. La descripción se redacta en orden temporal y el observador debe decidir qué tipo de comportamiento es importante.

En nuestra investigación tienen cabida los dos comportamientos antes descritos puesto que la observación va a tener lugar a un mismo grupo de alumnos durante cada clase a lo largo de todo un curso lectivo, por lo tanto podemos calificarlos como un registro de intervalo y observación continua.

La dificultad en la preparación de los observadores descansa en la obtención de observaciones que sean objetivas, sin sesgo y exactas en el sentido de que el observador evite influir en el comportamiento de los sujetos. Una manera de controlar el sesgo es elegir cuidadosamente a los observadores. Es una mala idea elegir a un defensor de un tipo concreto de educación o escoger a un adversario reconocido (McMillan y Schumacher, 2005).

El registro de la observación de la compañera de oboe se ha llevado a cabo en un seguimiento diario donde se anota la temporalización de cada tema, cómo ha sido la adquisición de los conceptos por parte de cada alumno, el grado de dificultad para cada uno de ellos, si es adecuado el orden de los ejercicios y canciones del tema, posibles modificaciones, cómo ha sido la respuesta por parte del alumno, valoración de la propuesta y aspectos a añadir o suprimir de cada tema.

A continuación mostramos la plantilla de observación que le pasamos a la compañera y la parrilla de observación:

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	
Tema	
Ejercicios trabajados	
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida		Rápida		Rápida	
Normal		Normal		Normal	
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil		Fácil		Fácil	
Difícil		Difícil		Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

¿Realizarías algún tipo de modificación?

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	<input type="checkbox"/>	Buena	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	No ha gustado	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	-------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------------	--------------------------

¿Consideras la propuesta viable?

¿Qué añadirías en el tema?

¿Qué suprimirías?

PARRILLA DE OBSERVACIÓN

TEMA	
-------------	--

Marcar con una X en el lugar correspondiente.

¿Consideras que los conceptos aprendidos en este tema son?:

Pocos		Excesivos		En la medida justa	
-------	--	-----------	--	--------------------	--

El grado de dificultad se adecúa a la evolución del alumnado en el curso

Sí		No		Demasiado difícil		Demasiado fácil	
----	--	----	--	-------------------	--	-----------------	--

Consideras que el número de ejercicios del tema es:

Adecuado		Insuficiente		Excesivo	
----------	--	--------------	--	----------	--

Consideras que la longitud del tema es:

Adecuada		Insuficiente		Excesiva	
----------	--	--------------	--	----------	--

¿Consideras que el grado de dificultad de los ejercicios ayuda a la comprensión de la canción o canciones propuestas en el tema?

Sí		No		No tiene relación		Son ejercicios demasiado difíciles		Son ejercicios demasiado fáciles	
----	--	----	--	-------------------	--	------------------------------------	--	----------------------------------	--

¿Qué grado de aceptación ha tenido la unidad en el alumnado?

Muy bueno		Bueno		Poco		Muy poco	
-----------	--	-------	--	------	--	----------	--

Los temas propuestos en la unidad eran:

Conocidos por el alumno		Desconocidos por el alumno	
-------------------------	--	----------------------------	--

El hecho de conocer previamente el tema propuesto, o tras haberlo trabajado en la clase la melodía y letra que conforman la canción:

Ayuda considerablemente al alumno		Ayuda poco al alumno		No ayuda al alumno		Dificulta el aprendizaje del alumno	
-----------------------------------	--	----------------------	--	--------------------	--	-------------------------------------	--

La práctica de grupo ha sido trabajada:

Adecuadamente Insuficientemente En exceso

El grado de dificultad de los ejercicios de práctica en grupo es:

Adecuado Insuficiente Excesivo

Considera el número de piezas propuestas en este tema para la práctica en grupo:

Adecuadas Insuficientes Excesivas

Valora el grado de dificultad de los siguientes aspectos de cada una de las piezas del tema destinadas a la práctica en grupo.

Marcar con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

Tres por cuatro

	1	2	3	4
Tonalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adecuación del registro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melodía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Práctica simultánea de las voces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respiración ¿da tiempo a respirar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En el autobús

	1	2	3	4
Tonalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adecuación del registro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melodía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Práctica simultánea de las voces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respiración ¿da tiempo a respirar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Señale el nivel de aceptación de los siguientes aspectos de la propuesta metodológica:

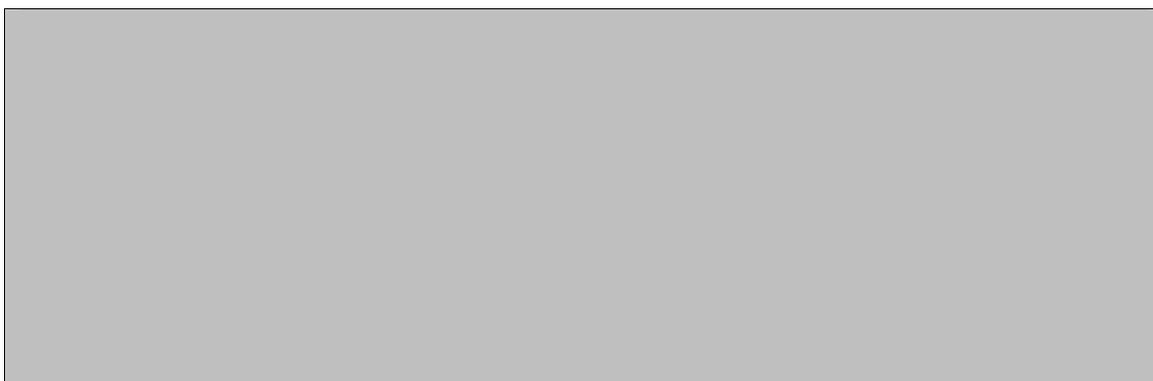
Marcar con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados: 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

Señale su nivel de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:	1	2	3	4
Selección de contenidos				
Elaboración de los ejercicios reflejados en el tema				
Selección de piezas a trabajar en el presente tema				
Extensión del tema				

Comentarios relacionados con la selección de contenidos para la elaboración de la presente propuesta metodológica.

Comentarios relacionados con la selección de las piezas para practicar la práctica en grupo.

Consideraciones generales del tema:



GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

El proceso de análisis de contenido es fundamental en el trascurso de la investigación, para ello es primordial que el diseño de la plantilla de seguimiento sea clara y capaz de recoger fielmente y de modo eficaz todas las reflexiones y anotaciones del observador en la prueba de la propuesta metodológica.

La función del observador es crucial en este apartado de la investigación y así lo recogen las palabras de Ruiz Olabuénaga (2007):

La observación científica comprende una triple tarea: interacción social, recogida de información y control de calidad. Pero estas tres importantes tareas quedarían incompletas y carentes de toda razón de ser si no concluyesen y contribuyesen, al logro del objetivo primordial de la observación misma, la captación del significado. Es esta la tarea verdaderamente científica por la que el observador sistematiza, tipifica, analiza e interpreta elevando a categoría teórica la información almacenada por él a través de su observación. (p. 226).

3.4. FUENTES DOCUMENTALES

Otro instrumento de recogida de información ha sido, sin duda, las diferentes normativas que han regido los conservatorios de música desde la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990) hasta hoy en día, por lo tanto ha sido una fuente documental primordial en nuestro trabajo. La normativa consultada ha sido la siguiente:

- Decreto del 10 de septiembre de 1966 (B.O.E. de 24 de octubre de 1966).
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre de 1990 (B.O.E. de 4 de octubre de 1990).
- Decreto 127/1994, de 7 de junio (B.O.J.A. de 27 de julio de 1994).
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo (B.O.E. de 4 de mayo de 2006).

- Real Decreto 1577/2006 de 22 de diciembre (B.O.E. de 20 de enero de 2007).
- Decreto 241/2007 de 4 de septiembre (B.O.J.A. de 14 de septiembre de 2007).
- Orden del 25 de octubre de 2007 (B.O.J.A. de 15 de noviembre de 2007).
- Ley de Educación de Andalucía 17/2007 del 10 de diciembre (B.O.J.A. de 26 de diciembre de 2007).
- Orden de 24 de junio de 2009.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (B.O.E. de 10 de diciembre de 2013).

A continuación vamos a hacer un breve resumen y comentario de ellas, analizando los cambios sucedidos hasta llegar a la actualidad y qué efecto tiene en la práctica docente.

En nuestros días, la normativa que rige los conservatorios españoles está regulada por la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo) y en el caso de los conservatorios andaluces están regidos por la LEA (Ley de Educación de Andalucía 17/2007 del 10 de diciembre), concretada en el Decreto 241/2007 del 4 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de música de Andalucía y por la Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Elementales de música en Andalucía.

Sin embargo, antes de llegar a la LEA, hemos de comentar aquellas leyes que anteriormente han estado en vigor en nuestros centros, cambiando considerablemente la educación musical con respecto a décadas anteriores.

La LOGSE supuso una renovación plena del sistema de educación, sentó bases que todavía hoy conservamos. Fue, sin duda, una reforma integral del concepto de enseñanza en música. Se incorporan términos nuevos, apareciendo la clase colectiva en la que los alumnos interactúan con compañeros del mismo curso y especialidad y el alumno comienza a aprender la lectura musical y el instrumento simultáneamente.

La nueva estructura del Grado Elemental y del Grado Medio amplía, en su totalidad, la duración de este período de estudios en relación con el sistema anterior (Decreto del 10 de septiembre de 1966, conocido como plan 66) y permite, en primer lugar, una nueva organización de los contenidos desde el comienzo del grado elemental que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental. Además, hay un notable incremento de la actividad de conjunto.

Si seguimos avanzando en el tiempo, nos encontramos con el Decreto 127/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Música en Andalucía. El objeto de este decreto no es otro que el de concretar la LOGSE en el contexto social y cultural de Andalucía, llevando a cabo una reordenación de la estructura del sistema y una reforma de los diferentes elementos curriculares.

El Estatuto de Autonomía de Andalucía señala en su artículo 19 la necesidad de conectar los contenidos de la enseñanza con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz. De este modo, es primordial la inclusión de la Cultura Andaluza en el currículo, cobrando gran importancia en la educación musical el conocimiento del rico patrimonio andaluz.

La siguiente reforma de educación que encontramos es el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Aquí se continúa considerando la especialidad instrumental como el eje vertebrador de todo el currículo, pero cambia el tratamiento de la práctica musical de conjunto, creando nuevas asignaturas y ampliando la carga lectiva en este aspecto. Podemos encontrar aquí cambios sustanciales como la inclusión de objetivos que hacen referencia al vocabulario específico dentro de los objetivos generales de las Enseñanzas Profesionales. Asimismo, se recoge por primera vez, dentro de los objetivos de viento madera, la importancia de desarrollar progresivamente la memoria, así como la capacidad de la lectura a primera vista y la improvisación.

El Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, es el que concreta el anterior en la comunidad andaluza, complementando los aspectos básicos del currículo establecidos en éste, quedando integradas las normas de competencia autonómica con las de competencia estatal. Novedades importantes a destacar en este decreto son las clases semanales de noventa minutos en las especialidades instrumentales desde 3º de Enseñanza Profesional (E.P.) hasta 6º de E.P. y la inclusión de asignaturas nuevas como literatura del instrumento principal y pedagogía. En el apartado de evaluación, queda reflejada la recuperación de asignaturas pendientes en el mes de septiembre.

Posteriormente, en la Orden del 25 de octubre de 2007 queda establecido el currículo de Enseñanzas Profesionales de Andalucía. Destacamos la descripción de objetivos referentes a nuestra especialidad, donde aparte de detallar los objetivos de viento madera de la Ley Orgánica, incluye otros propios como son los objetivos en

los que habla del aprendizaje de los conocimientos intrínsecos del oboe, acústica del instrumento, elaboración de las lengüetas y conocimiento del repertorio propio, entre otros.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, organiza las Enseñanzas Elementales distribuidas en dos tipos diferentes: las Enseñanzas Básicas, adecuadas a los procesos formativos y evolutivos de la persona, especialmente pensadas para los niños y niñas en edad escolar; y las Enseñanzas Elementales, consideradas enseñanzas de iniciación o de dinamización de la cultura musical dirigidas a todas las personas, sin distinción de edad o preparación previa. Esta ley continúa incidiendo en la importancia del conocimiento de la música y danzas flamencas. Encontramos novedades como el objetivo que hace referencia a la importancia de la audición como condición necesaria para la interpretación artística. Otro objetivo innovador es el de conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época. Por último, suprime el objetivo de valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración y lo incorpora a los objetivos de Enseñanzas Profesionales.

La importancia que adquiere la práctica de grupo desde los inicios de la educación musical queda reflejado en la Orden del 24 de junio del 2009, normativa que desarrolla el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía, con la inclusión de una nueva asignatura en los cursos de 3º y 4º de Enseñanzas Básicas, Agrupaciones Instrumentales. Otra de las diferencias sustanciales que supone este decreto en la Comunidad Andaluza, es la desaparición en 1º y 2º de Enseñanzas Básicas de la clase individual, transformándose la clase de instrumento en clases colectivas de tres alumnos, con dos sesiones de una hora de duración cada una.

Este decreto autonómico incluye dos nuevos objetivos generales en las enseñanzas profesionales que hacen referencia al patrimonio andaluz y su contribución a la música española, así como promover entre el alumnado la tolerancia e igualdad entre hombres y mujeres. La LEA quedó establecida por completo en el curso 2010-11. Las Enseñanzas de Música y Artes Escénicas no se han visto todavía afectadas por la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, por tanto actualmente el marco legislativo en vigor sigue siendo la LEA.

3.5. REGISTRO ANECDÓTICO

“El observador es, además de un atento vigía, un prolífico escritor que comienza a escribir desde el primer día y concluye su escritura con la redacción definitiva de su informe.” (Ruiz Olabuénaga, 2007, pág. 222).

Como hemos comentado anteriormente, para la valoración de nuestra propuesta metodológica, además de la experiencia de la compañera de especialidad, hemos contado con nuestra propia experiencia a lo largo de los cinco cursos lectivos en los que hemos trabajado este material con nuestros alumnos, un total de 23 niños y niñas desde el curso 2010/11 hasta el curso pasado 2014/15.

Para ello hemos utilizado nuestro diario de clase donde he ido anotando, en el transcurso de estos cinco cursos en los que he trabajado con mis alumnos la propuesta metodológica aquí presentada, todas las impresiones y reflexiones que han ido surgiendo fruto de la práctica diaria. Las opiniones de los alumnos han quedado claramente plasmadas en el diario, puesto que la sinceridad es un valor destacable en

los alumnos de esta edad²⁵ a los que se dirige la propuesta y por ende, es difícilmente eludible por nuestra parte.

“El objetivo de las notas de campo no es otro que la garantía de que no se pierda la información obtenida y de que ésta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones” (Ruiz Olabuénaga, 2007, pág. 222).

Al finalizar cada curso, revisábamos todas las notas recogidas en el diario y reelaborábamos la propuesta intentando mejorarla y adaptarla a las necesidades demandadas por nuestros alumnos. Por lo tanto, podemos afirmar que la propuesta ha ido creciendo con ellos, mejorando cada año y convirtiéndose en un material actual que nos facilita la tarea de alcanzar los objetivos propuestos en la nueva normativa.

El trabajo ha sido exhaustivo durante estos cinco años, pero enriquecedor y gratificante al poder apreciar la evolución de nuestros alumnos y sentirnos parte participante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁵ Recordemos que los alumnos de 1º de E.B. son alumnos de 8 años generalmente.

4. MEDIDAS DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 ENTRADA EN EL CAMPO: LA MUESTRA INTERVIENE LIBREMENTE.

Nuestra investigación parte de un estudio profundo de la normativa que afecta a las Enseñanzas Musicales en la comunidad de Andalucía analizando desde la LOGSE hasta la ley que actualmente rige nuestros conservatorios, es decir, la LEA.

Pero tras este estudio, nos encontramos en la necesidad de incidir más de lleno en el sistema educativo analizando la reacción de profesores a este gran cambio que la LEA nos plantea en los primeros cursos de las Enseñanzas Básicas, habiéndose convertido la práctica en grupo como el eje vertebrador de la educación musical en este primer estadio.

Por lo tanto, deberemos centrarnos en este apartado en cómo hemos seleccionado nuestra muestra y cómo hemos accedido hasta ellos.

Para la formación del grupo de trabajo, recurrimos a los profesores de las especialidades de viento madera de los conservatorios de Almería y El Ejido (Almería) por motivos de proximidad y de facilidad para reunirnos sin importunar excesivamente las apretadas agendas de los profesores. Otra ventaja que nos proporcionaba la selección del profesorado de los conservatorios más cercanos era que al conocerse, el ambiente era mucho más distendido favoreciendo la fluidez de la conversación y la obtención de información valiosa para nuestro estudio. Hemos de decir, que el profesorado se mostró conforme y dispuesto a participar en este proceso.

Para acceder a los profesores que rellenaron nuestro cuestionario, nos pusimos en contacto con los profesores de la especialidad de oboe de Andalucía,

explicándoles nuestro estudio e invitándoles a completar nuestro cuestionario. El contacto fue telefónico y por correo electrónico donde explicábamos el alcance del trabajo y la importancia de su participación.

Otro pilar fundamental en nuestra investigación ha sido la experiencia de una compañera de especialidad al trabajar durante un curso completo con nuestra propuesta metodológica. El criterio seguido para la elección de este observador ha sido por proximidad, ya que es nuestra compañera de especialidad en el centro, y por admiración hacia su trabajo, pues conocemos su metodología de trabajo y la seriedad y objetividad que la caracterizan. No dudó en comprometerse para este reto.

No podemos olvidarnos en este apartado de otra fuente primordial de obtención de datos para nuestra investigación, los alumnos que han estudiado con nuestra propuesta metodológica a lo largo de estos cinco cursos.

4.2 FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

Si hablamos de fiabilidad y validez en el campo de la investigación cuantitativa, todos pensamos en el análisis factorial y programas estadísticos para garantizar la validez de construcción. Sin embargo, aceptar la validez de la metodología cualitativa, en principio, no permite asegurar que un estudio particular sea válido. Los criterios para esta validez específica no existen, no se trata de una validez de contenido, sino una validez de construcción del conjunto (Ruiz Olabuénaga, 2007).

“El trabajo cualitativo consiste en inscribir (descripción densa) y especificar (diagnóstico de la situación), es decir, establecer el significado que determinados actos sociales tienen para sus actores y enunciar lo que este hallazgo muestra de su sociedad y, en general, de toda sociedad.” (Ruiz Olabuénaga, 2007)

Para Kerlinger (2001) la palabra validez designa esa “propiedad de los resultados de las investigaciones que lleva a aceptarlos como hechos indiscutibles” (p. 228). Albert (2006) define la validez como el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Para McMillan y Schumacher (2005) “validez significa el grado en que las explicaciones científicas de sucesos coinciden con la realidad. La validez hace referencia a la verdad o falsedad de las proposiciones generadas por la investigación” (p.132).

Estos autores entienden que la validez implica “una interpretación apropiada y la utilización de la información recogida a través de la medición, es necesario tanto para usuarios como para investigadores de la investigación juzgar el grado de validez que presenta, basado en la evidencia disponible” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 219).

El concepto de fiabilidad se refiere a la coherencia de la medición, es decir, el grado en que los resultados son similares sobre formularios diferentes de la misma prueba. Para McMillan y Schumacher (2005) “la fiabilidad es una condición necesaria para la validez. Esto es, las puntuaciones no son válidas a no ser que sean fiables. Sin embargo, una medida fiable no es necesariamente válida” (p. 227).

- ***Cuestionarios:***

Para abordar la *validez* del cuestionario para profesores, aplicamos el juicio de expertos (Cohen y Manion, 2002). En nuestro caso, la validación fue llevada a cabo por los siguientes doctores:

- Una profesora catedrática de E.U. de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada.

- Un profesor oboísta y doctor por la Universidad de Granada y profesor del Departamento de Historia y Ciencias de la Música de la UGR.
- Una profesora doctora en Historia del Arte (UCLM), título Superior de Musicología y Superior de Lenguaje Musical y profesora Titular de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Educación de Albacete (UCLM).
- Un profesor doctor en Ciencias de la Educación, profesor Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Un profesor del área de Pedagogía del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.
- Un profesor del departamento de Expresión Musical y Corporal en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Una profesora de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Departamento de Música y su Didáctica.
- Un profesor asociado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de Albacete, UCLM y Doctor en Investigación Educativa con Mención Europea.
- Una profesora titular de la Universidad de Sevilla.
- Un profesor Catedrático de Didáctica de la Expresión Musical, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

- Una profesora doctora en Pedagogía y Miembro de la comisión para la garantía de la calidad del Grado de Historia y Ciencias de la Música.
- Un profesor asociado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de Albacete, doctor en Investigación Educativa
- Una profesora de la Universidad de Jaén.
- Un profesor del Departamento de Educación, Didáctica de la Expresión Musical, Universidad de Cantabria.
- Una profesora de la Universidad de Sevilla.

En la validación le pedíamos que valorasen entre 1(mínimo) y 5 (máximo) en cada uno de los ítems las siguientes dimensiones:

- ✓ Pertinencia de los ítems: si el ítem se ajusta y es adecuada al objetivo.
- ✓ Claridad de los ítems: si se entiende y comprende sin problema.
- ✓ Relevancia de los ítems: si es importante y merece ser dejada en el cuestionario.

De las validaciones de los jueces comentaremos las aportaciones más reseñables. En el apartado de datos de identificación no ha habido ningún comentario, consecuentemente no modificaremos nada del cuestionario inicial. En rasgos generales podemos decir que recibimos una buena puntuación en pertinencia, claridad y relevancia.

La pregunta nº 10 sobre el conocimiento de corrientes pedagógicas no lo consideran relevante ni pertinente el 40% de los jueces, la nº 11 no la consideran pertinente el 27% de ellos. En el epígrafe sobre la docencia hemos tenido algún

comentario acerca de la redacción de algunas de las preguntas que hemos tenido en cuenta al diseñar la versión definitiva del cuestionario que distribuimos entre los profesores.

En los cuestionarios pasados a los estudiantes y a las familias, también aplicamos el juicio de expertos (Cohen y Manion, 2002) con tres profesores que únicamente hicieron referencias a cuestiones de redacción y formato de las preguntas.

Para la *fiabilidad*, siguiendo a Bisquerra (1987), calculamos el alfa de Cronbach, que arrojó un resultado de .709 en el cuestionario destinado a los alumnos, de .874 en el destinado a los padres y madres y de .919 para el cuestionario dirigido a profesores.

- ***Grupos de discusión:***

Para el registro de los datos obtenido en el grupo de discusión procedimos grabando las sesiones con una grabadora electrónica. Esto nos permitió transcribir la información y analizarla. Los participantes eran conocedores de la dinámica a seguir. Las preguntas han sido fruto del análisis de las fuentes documentales y del cuestionario pasado a los profesores.

- ***Parrillas, registros.***

Para el registro de los datos obtenidos por parte del observador en nuestra investigación utilizaremos una parrilla de seguimiento diario en el que reflejaremos de modo rápido y eficaz la temporalización de cada tema, la adquisición de conceptos por parte de cada alumno, el grado de dificultad y una serie de cuestiones cortas para reflejar si se considera necesario suprimir o añadir algún ejercicio, posibles modificaciones y la acogida de cada tema por parte del alumnado. Nosotros en el día a día con nuestros alumnos de 1º de E.B. (Enseñanzas Básicas) también

hemos hecho uso del diario de clase donde hemos ido anotando todas nuestras reflexiones.

La parrilla se ha generado a partir de las propuestas que se hicieron en la segunda sesión del grupo de discusión, que abordó una propuesta metodológica sobre la enseñanza del oboe.

4.3 TRIANGULACIÓN

La triangulación es el “procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación de las personas y el funcionamiento de los grupos e instituciones” (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006, p. 291).

En el campo de la educación, hablamos de triangulación cuando abordamos un mismo objeto de estudio pedagógico desde diferentes perspectivas de contraste comparando datos, teorías, contextos, instrumentos o métodos. Según Cook (1986), “a lo largo del proceso de evaluación debe existir un interés por recoger múltiples perspectivas y por emplear métodos múltiples para captar la visión más global de la intervención social” (p.73).

Desde los inicios de la investigación en educación, hemos sido testigos de la lucha permanente entre metodología cualitativa y cuantitativa, ¿cuál es la más científica? ¿Cómo podemos obtener los datos más fiables? Ruiz Olabuénaga (2007, p. 17) afirma la necesidad de aunar dichas metodologías:

La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada. (...) La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, sino

que su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen es recomendable y recibe el nombre de triangulación, y es utilizada cada vez con mayor insistencia.

Sin embargo, esta solución a la polémica existente entre ambos tipos de técnicas no resuelve el problema de fondo que a menudo enfrenta a ambas tendencias. Para Ruiz Olabuénaga (2007) la triangulación parece más el resultado de un pacto desigual en el que los métodos cualitativos son aceptados en el club de la ciencia a costa de resignarse a ejercer un papel secundario frente a las técnicas cuantitativas. Parece que la fiabilidad de las técnicas cualitativas sólo podrá estar garantizada si las acompañamos de técnicas cuantitativas. Los primeros investigadores en aplicar la triangulación fueron Campbell y Fiske en torno a los años sesenta.

En palabras de Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006) “existen tantas modalidades de triangulación como desarrollos y necesidades de uso haya reconocido el ser humano en la historia de su existencia en los diferentes ámbitos gremiales, prácticas profesionales, tecnológicas y científicas” (p. 290).

Podemos decir que tiene lugar la triangulación cuando orientaciones cualitativas y cuantitativas de una misma realidad social se implementan de forma independiente, pero orientados hacia un mismo fin común. Se produce combinación de métodos cuando uno de ellos, bien el cualitativo o el cuantitativo, fortalece la validez del otro compensando así sus propias debilidades. Esto es lo que ocurre en nuestra investigación. Análisis cualitativos (fuentes documentales) producen instrumentos cuantitativos (cuestionario a profesores) cuyos datos recaen en una nueva valoración cualitativa (grupo de discusión), produciendo el diseño de una propuesta metodológica (método de enseñanza del oboe) que se pone en marcha y es seguido su proceso a través de parrillas de observación diaria y valorado a través de

cuestionarios pasados a los estudiantes y familia. Toda una combinación de instrumentos para llegar a profundizar en nuestros objetivos de investigación, haciendo uso de una metodología mixta.

Si la triangulación es un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista, podemos clasificar este procedimiento en: triangulación de datos, triangulación teórica, triangulación metodológica y triangulación de investigadores. De todas ellas, destacaremos la metodológica, triangulación utilizada en nuestra investigación, como la referida a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación.

Las posibilidades de triangulación y contraste en investigación educativa han tomado otro cariz en los últimos años en las denominadas “Mixed Methodology” (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente, y Gutiérrez Pérez, 2006) cuyas posibilidades se pueden resumir en: Mixed Models, mezclando acercamientos cualitativos y cuantitativos simultáneos o paralelo a lo largo de todas las fases de la investigación; y Mixed Methods, desarrollando fases secuenciales de estudios cualitativos y cuantitativos o viceversa a lo largo del tiempo.

Las estrategias de triangulación permiten ejercer un control de calidad sobre los procesos de investigación, ofreciendo pruebas de confianza y garantías de que los resultados y hallazgos que allí se proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez. (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006, p. 295).

De los diferentes modelos de triangulación posibles, nos gustaría resaltar el modelo al que más se asemeja nuestra investigación, el modelo de triangulación complementario en el que los resultados cuantitativos y cualitativos pueden relacionar diferentes objetos o fenómenos de estudio y cada uno de ellos complementan al resto (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006).

Albert (2006) recomienda la triangulación para ampliar al máximo el contexto de análisis de manera que puedan incorporarse a la situación analizada todas las variables, sujetos o elementos que puedan aportar un papel clarificador respecto al ámbito estudiado. Este autor afirma que la triangulación “permite garantizar la independencia de los datos respecto del investigador” (Albert, 2006, p. 153).

5. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio está centrado en la especialidad de oboe en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Según Hayman (1991) “el investigador debe trazar, hasta donde se lo permita su capacidad, el diseño ideal para la investigación de su problema” (p. 63).

En este apartado vamos a explicar el camino que hemos recorrido hasta conseguir los datos sobre los que extraer las conclusiones de nuestro estudio. En palabras de Kelinger (2001) “el diseño de investigación constituye el plan y la estructura de la investigación, y se concibe de determinada manera para obtener respuestas a las preguntas de investigación. El plan es el esquema o programa general de la investigación” (p. 403).

Nuestro plan comienza en un estudio en profundidad de la normativa que rige los conservatorios y de los cambios que supone a nivel de aula la incorporación de la práctica en grupo en el aprendizaje de las especialidades instrumentales en los primeros cursos de las Enseñanzas Básicas. Esta novedad va a suponer una renovación integral de la clase de instrumento que nos va a exigir un profundo cambio como profesor de instrumento.

El siguiente paso en nuestro diseño de investigación ha sido el cuestionario destinado a los profesores. Hemos utilizado un método cuantitativo porque queríamos poder obtener la máxima información posible del mayor número posible de profesores de nuestra especialidad. Ya hemos dicho anteriormente que es una forma de proceder económica y eficaz.

Tras la recogida de información mediante cuestionario, nos decantamos por los métodos cualitativos para formar un grupo de discusión integrado por profesores

afines a nuestra especialidad, es decir, profesores de viento madera, con el que pretendíamos tratar en profundidad el grado de aceptación que la nueva normativa está teniendo entre el profesorado, cómo están trabajando la práctica en grupo y las posibles carencias o deficiencias que encuentran.

Otro aspecto que tratamos en el grupo de discusión fue la valoración de uno de los temas de nuestra propuesta metodológica que hemos desarrollado con la única pretensión de conocer su opinión al respecto y poder enriquecernos de sus experiencias como docentes para modificar y trabajar sobre las conclusiones extraídas de cada sesión.

En el siguiente estadio de nuestra investigación, continuamos con la observación directa, en la que una compañera de especialidad trabaja durante un curso completo con su grupo de 1º de E.B. (Enseñanzas Básicas) nuestra propuesta y recoge sus experiencias y reflexiones en la parrilla de observación que diseñamos como parte de nuestro estudio.

Para completar nuestra investigación, el último objetivo que nos propusimos fue conocer la opinión y el grado de aceptación de nuestra propuesta metodológica por parte de los alumnos y las familias. Para ello, distribuimos unos cuestionarios con el propósito de obtener de manera rápida estos datos y poder extraer las conclusiones pertinentes.

Por último, nuestro diario de trabajo de clase va a ser una herramienta muy importante ya que recoge las reflexiones y modificaciones que han ido sucediéndose a lo largo de los cinco cursos en los que hemos ido elaborando la propuesta metodológica hasta llegar a la versión que hemos desarrollado en el capítulo 4 de la fundamentación teórica.

“El proceso sistemático de investigación ayuda a la obtención de resultados significativos, con frecuencia, en un período más corto de tiempo además la investigación conviene realizarla para que sirva para algo y para alguien con una clara finalidad” (Pérez Serrano, 1990, p. 97). En esta línea Kerlinger (2001) apunta que “los diseños de investigación se inventaron para permitir a los investigadores responder preguntas de la forma más válida, objetiva, precisa y económica posible” (p. 404).

Mostramos a continuación la secuencia gráfica que hemos seguido:



Gráfico 13. Procedimiento de la investigación

Así pues, con esta estructuración a la hora de trabajar, lo que pretendemos en esta investigación es obtener resultados significativos que nos permitan extraer conclusiones que puedan abrir caminos a otros profesores de nuestra especialidad para seguir fomentando y alimentando el entusiasmo de los alumnos por el oboe.

6. ANÁLISIS DE DATOS

En palabras de Kerlinger (2001) “el análisis de los datos de investigación no provee por sí mismo las respuestas a las preguntas de investigación, sino que se requiere la interpretación de los datos. Interpretar es explicar, encontrar significado” (p. 171).

Procederemos a continuación al análisis de los datos recogidos en nuestra investigación. Recordaremos que los datos que hemos obtenido han sido mediante los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de profesores, lo analizaremos con el programa informático SPSS versión 21.

- Grupo de discusión. Éste estará constituido por dos sesiones: la primera de ellas en la que sondearemos al grupo sobre la aceptación de la normativa, así como las posibles carencias encontradas; la segunda sesión estará destinada a la valoración de nuestra propuesta metodológica.

- Observación directa de una compañera de la especialidad.

- Cuestionario de padres y alumnos como valoración del trabajo realizado con nuestra propuesta metodológica.

- Mi diario de clase, donde recojo las reflexiones que me han acompañado durante todo el proceso de puesta en práctica de la propuesta metodológica.

6.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Hemos aplicado un análisis descriptivo y hemos calculado la media, la desviación típica, las frecuencias y porcentajes de cada variable para describir la muestra y para obtener una visión global de esta y su forma de distribución.

Por otro lado, también recurrimos al análisis correlacional que nos informaba sobre la existencia o no de las relaciones entre los datos y sobre la dirección de esa relación.

6.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

En palabras de Wolcott (1990) citado por Stake (1998, p.77) “en la investigación cualitativa, el trabajo fundamental no consiste en poder acumular el máximo de datos, sino en podar, en librarse de la mayor parte de los datos que se acumulan. Esto supone no dejar de aventar para separar el trigo de la paja. El truco consiste en descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente”.

El análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean en el seno de las sociedades (García, Ibáñez y Alvira, 1989). Krippendorff (1990), ya en los ochenta, califica el análisis de contenido como una técnica de investigación que se utiliza para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos.

En la actualidad se reconoce que el análisis de contenido puede pretender tanto un fin descriptivo como un fin inferencial; también hay acuerdo en que el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede extenderse a su contenido latente; y es que el análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de este (Krippendorff, 1990).

Los fenómenos que se quieren medir en investigación educativa a veces no se pueden observar directamente; es ineludible la medición de las variables con el uso de ‘indicadores’. No podemos ponderar directamente la inteligencia..., lo que

hacemos es inferir estas propiedades a partir de la observación de unos supuestos ‘indicadores’ del comportamiento que se desea medir. Un ‘indicador’ es un instrumento que pone de manifiesto un comportamiento inobservable (Calvo, 1990). Nosotros hemos observado cómo se lleva a cabo una propuesta metodológica para la enseñanza del oboe y se ha reflexionado sobre conductas, pensamientos, razonamientos,... Toda esta información fue grabada y transcrita. Sería el análisis de contenido la herramienta que se vislumbró como elegida para codificar o etiquetar estos datos.

Según esto, las fases del análisis de contenido (Krippendorff, 1990), pasa por la siguiente secuencia:

- Se compilan preguntas afines al estudio. Se basan en multiplicidad de fuentes: conocimiento general del autor, parámetros de los esquemas de ciencia social...
- Establecida y ordenada una serie provisional de dimensiones a priori, estas se examinan, critican y modifican por el autor, los ayudantes u otros colegas profesionales.
- Se aplica estas dimensiones a una muestra del material que debe codificarse, lo cual da como resultado la supresión de dimensiones, la reformulación de otras y el añadido de otras. El análisis de contenido puede abordar un gran volumen de información, gracias a los ordenadores que permiten leer gran cantidad de datos digitales y ejecutar operaciones lógicas a gran velocidad, especificadas por un programa. Nosotros no empleamos ningún software pues el volumen de información era fácilmente manejable.

- Las dimensiones se someten a un pretest para asegurarse que éstas no se superponen entre sí y que serán claras e inequívocas para garantizar un alto grado de acuerdo en cuanto a lo que codificar.
- Consideración definitiva de las dimensiones y categorías. Éstas serán exhaustivas y mutuamente excluyentes.
- Resumen de los datos, con una representación que procure una comprensión, relación e interpretación mejores.
- Descubrir en los datos las relaciones.
- Relación de los datos obtenidos con el análisis de contenido, con los obtenidos a partir de otros métodos o situaciones.

En definitiva, el análisis de contenido exige el diseño de un procedimiento de codificación. Éste, afirma López Aranguren (1992, p.396), es un “proceso por el que los datos brutos son sistemáticamente transformados y clasificados en categorías que permiten la descripción precisa de las características importantes del contenido”. Las categorías se ajustarán al problema y al contenido del estudio, reflejarán los objetivos de la investigación, serán exhaustivas; así que todas las unidades de registro se encasillarán, se excluirán mutuamente, serán independientes de forma que la colocación de una categoría no influya sobre la clasificación de otra. Por tanto, el investigador quizá no pueda anticipar todas las categorías del análisis y las formas de expresión antes de haber obtenido y examinado el material.

En concreto, nuestra manera de proceder fue como a continuación relatamos. El material originado en las sesiones de observación y grupos de discusión se transcribieron, ocupando un amplio número de páginas de texto que se sometió a una rigurosa categorización y codificación. En este punto, debemos reconocer que el

paso de la codificación de unidades textuales a categorías conceptuales supone una operación de carácter inferencial muy compleja, profunda, lenta y densa.

El esquema seguido en este proceso de categorización y codificación se ajustó al modelo inductivo propuesto por Miles y Huberman (1984) que distinguen cuatro componentes básicos:

- a) la recogida de datos;
- b) la reducción de datos;
- c) la representación de datos;
- d) la elaboración de conclusiones y la verificación.

También en esta línea se dirige la propuesta de Krippendorff (1990):

- a) la formulación de los datos: determinación de las unidades, muestreo y registro;
- b) la reducción de datos;
- c) la inferencia: procedimientos analíticos;
- d) el análisis y la verificación de las hipótesis concernientes a las relaciones entre estas y los resultados obtenidos.

En la fase 'reducción de datos' las actividades fueron las siguientes (Taylor y Bogdan, 1986):

- a) la búsqueda de categorías examinando los datos: el investigador lee repetidamente los textos, con objeto de identificar temas, ideas, intuiciones... que se anotarán en el margen del texto escrito;
- b) la generación de una lista provisional de categorías y los códigos que las representan (abreviaturas o símbolos aplicados a un segmento de información).

Para codificar los textos, de acuerdo con Bardín (1986), estos se dividieron en unidades con significado, es decir, frases o conjunto de sentencias de las

transcripciones que tenían sentido propio, con relación a determinados tópicos. En nuestro caso, nosotros codificamos las transcripciones surgidas del tema piloto de la propuesta metodológica del oboe. Los tópicos sobre los que categorizamos eran los relacionados con la legislación, la metodología, el profesorado o las alternativas metodológicas en oboe.

En resumen, el proceso de categorización que consiste en aislar elementos conceptuales con significado particular, requiere de categorías, que son unidades mínimas de significado, las cuales a su vez se definen según el contexto donde se extraigan, con la misión de reducir la información y estructurarla. Cada categoría lleva asociado un código que agiliza el proceso de análisis. Se puede codificar según el método deductivo donde las categorías son elegidas desde el conocimiento teórico de los investigadores o desde el método inductivo, en el que las categorías surgen en el proceso mismo de análisis, es decir, son derivadas de los datos. Nosotros seguimos principalmente el método inductivo puesto que las categorías se han generado a lo largo del proceso investigador. Pero no en puridad, ya que en cierto grado participa el método deductivo pues las propias preguntas de los grupos de discusión y la observación sirvieron de guía.

Las categorías que surgieron al aplicar el análisis de contenido, las agrupamos en categorías más amplias llamadas metacategorías. Las presentamos en la siguiente tabla:

Metacategoría	Categoría	Definición	Ejemplo
Legislación	Normativa	Opinión sobre las leyes autonómicas y nacionales	<i>Nos han presentado la ley y tampoco nos han dado ningún tipo de material ni nos han hecho ningún cursillo formativo sobre técnicas de grupo ni nada. Así que yo en contra.</i>
Práctica del	Práctica grupal	Posibilidades del grupo en	<i>Hay ejercicios de terceras</i>

instrumento		cuanto a trabajar los aspectos técnicos.	<i>que pueden trabajarse simultáneamente con las escalas, ya que tenemos el grupo podemos tocar conjuntamente con un alumno una escala mientras el otro va haciendo el ejercicio de terceras, o dos y uno, ya dependiendo del juego que te dé cada grupo.</i>
	Posibilidad de agrupamiento	Agrupación de los estudiantes en grupos de dos o tres	<i>Este año hemos podido hacer los grupos de dos, que en mi opinión es que de dos funcionan mejor que de tres. Porque tres pasa eso, que si el grupo es heterogéneo, es difícil trabajar, porque si cada uno tiene un nivel de desarrollo diferentes, y no digamos cuando son edades diferentes</i>
	Beneficio grupal	Mejoras que produce en los estudiantes estar en grupo	<i>Que hay años que sí que tienes alumnos que funcionan muy bien porque los tres van... están en el mismo nivel, y como que unos tiran de otros</i>
	Contexto motivador	Grado de estimulación que se produce en el estudiante cuando es agrupado	<i>En cambio, este año, he juntado a dos que van muy bien, y este año me ha funcionado muy bien, se han motivado y tal.</i>
	Ambiente	Clima que genera la práctica del instrumento en grupo	<i>Los padres vinieron a hablar conmigo porque quieren que continúen juntos, o sea ellos se motivan unos a otros. Y no es que sean... porque de nivel la verdad es que una va muy avanzada, la otra va lo normal para el curso y el niño va un pelín menos. Lo que pasa es que se complementan mucho porque son muy amigos, a nivel de carácter, no a nivel de oboe</i>
	Clase individual	Momento de trabajo solo por parte del estudiante	<i>Hay una parte que yo he nombrado de "miniindividuales" donde cada uno va pasando y normalmente me da tiempo a que toquen todos juntos el calentamiento, un poco de caña, hacemos un día respiración y luego en la miniindividual lo que hacemos son dos rondas cada niño</i>
	Lenguaje-	Interrelación entre asignaturas	<i>Eso de la interdisciplinaridad está</i>

	instrumento		<i>muy bien pero después no se aplica en ningún sitio</i>
Profesorado	Actitud ante cambio	Posicionamiento del profesorado ante la nueva situación legislativa	<i>Pero en cuanto a los profesores con si están concienciados con el cambio metodológico somos muchos, hay profesores que están concienciados y se adaptan, otros que están concienciados y pasan de adaptarse, otros que ni están concienciados ni quieren adaptarse...entonces es complicado.</i>
	Trabajo cooperativo	Interrelación entre profesores y asignaturas	<i>Pero es que en realidad deberíamos estar coordinados todo el equipo educativo independientemente de si es amigo tuyo o no.</i>
	Renovación metodológica	Acciones para cambiar la metodología de enseñanza	<i>B: Sí, porque ya que han hecho esto, la persona que ha hecho esto, tenía algo en mente que no ha transmitido. Sí que es verdad que nos hicieron un curso del CEP para explicarnos esto... A: Pero aquel curso era para explicar cómo iba a ir la normativa, no sobre cómo hay que trabajar con los alumnos.</i>
	Formación metodológica	Instituciones encargadas de ofertar entrenamiento y aprendizaje al profesorado	<i>Claro, y además tenemos muchas horas complementarias que son de formación. Yo lo que echo de menos es el CEP que nos ofrezca ayudarnos a formarnos</i>
Metodología	Enseñanza	Manera de transmitir y dar la formación al alumnado	<i>Algunos grupos nos conviene que vayan todos juntos, otros grupos nos conviene que cada uno individual, otros grupos nos conviene hacerles muchas clases de explicaciones, otro grupo nos interesa que ellos vayan más por su cuenta porque son más autosuficientes, es un poco caótico para nosotros organizar tantos tipos diferentes de metodologías que tenemos que aplicar en las clases, sólo para un curso</i>
	Material	Recursos para enseñar como los libros de texto	<i>Yo lo que he echado de menos es para empezar que no hay material y te lo tienes</i>

			<i>que buscar tú, no está mal, pero si te ponen una asignatura nueva nos deberían dar unos materiales o algo con lo que podamos trabajar</i>
Actividades	Ejercicios para practicar los contenidos		<i>Traía ejercicios nuevos y les ponía, pues ya para el si b vamos a practicar esto...y se los planteaba, sobre todo a los de 1º para que se motivaran, como si fuera una pantalla de videojuego, y la verdad que es una tontería pero se picaban mucho y cuando uno se equivocaba, el otro le animaba</i>
Dificultades aprender	Limitaciones que condicionan la adquisición de los contenidos teóricos y prácticos por parte del estudiante		<i>Si por ejemplo tienes un niño que al principio le cuesta respirar mucho, la embocadura no la tiene bien, ¿Cómo le vas a enseñar agudas? Si las graves no las hace bien, no puedes enseñarle algo que no... pienso que han de ir con un orden. Por eso me planteé yo que cada uno fuese a su ritmo</i>
Temas	Contenidos teóricos y prácticos		<i>Depende un poco del grupo que te haya tocado cada año. Yo sé que habrá niños con los que no lo podré hacer,</i>
Ritmo aula	Velocidad con la que guiar el aprendizaje del estudiante		<i>Entonces ella terminó el libro, le pasé a otro libro de la misma dificultad y las otras ya se picaron y empezaron individual y venga, una lección, y otra y otra,... para pillar a la niña que había terminado el libro. Y entonces ésas sí se han desmarcado, pero yo prefiero que vayan por la misma lección, para mí es más cómodo, porque lo otro es un caos</i>
Organización grupal	Tiempo, espacio y distribución de los estudiantes		<i>Yo intento cambiar, un día hacer trabajo colectivo para el grupo y otros días individualizar un poco por la falta de atención personalizada a cada uno de lo que necesita cada uno de ellos, porque si no le dedicas un tiempo grande es complicado que solucione los problemas, porque tú le dices al niño "Tienes que</i>

			<i>arreglar tus problemas de embocadura” y ya te vas al otro y o te pones con él o no hay manera</i>
--	--	--	--

Tabla 5. Metacategorías y categorías del análisis de contenido de los grupos de discusión.

En relación con la parrilla de observación que ha completado nuestra compañera sobre nuestra propuesta metodológica, pasaremos a analizar el análisis de contenido obtenido de la segunda parte de la plantilla de seguimiento, conformada por una serie de cuestiones abiertas con las que pretendemos conocer su opinión basada en la reflexión y la experiencia. En la siguiente tabla daremos registro a cada uno de los comentarios efectuados.

TEMA	COMENTARIO
1	<i>Convertiría el dúo en trío, aunque la tercera voz, dado que conocen sólo tres notas, estaría doblando una de las anteriores.</i>
3	<i>En el ejercicio 3 pondría las respiraciones cada dos compases porque ya respiran cada 2 compases en el ejercicio 3.</i>
4	<i>Invertiría el orden del ejercicio 6 y 7 porque en mi opinión el ejercicio 6 es más difícil</i>
5	<i>En los ejercicios del 1 al 6 pondría las respiraciones cada dos compases.</i>
6	<i>Ligaduras en “Navidad, Navidad” para reforzar lo que acaban de aprender en una canción que les encanta.</i>
	<i>Pondría la explicación del fa de horquilla en este tema antes del “Tema de la Sinfonía del Nuevo Mundo”.</i>
	<i>Tal vez suprimiría el ejercicio 1 porque es muy fácil.</i>

7	<p><i>Quitaría la segunda ligadura del ejercicio 2 porque es difícil para los niños ir pensando en el movimiento del índice de la mano izquierda.</i></p> <p><i>Añadiría Un ejercicio al principio con el paso del sol al re agudo.</i></p>
8	<p><i>Pienso que el ejercicio 2 es más complicado que el 3</i></p> <p><i>Invertiría el orden del ejercicio 2 y el 3, y pondría la explicación del fa de horquilla antes de “Debajo de un botón”</i></p> <p><i>Añadiría Un ejercicio con corcheas muy fácil para introducirles antes de “Doraemon”.</i></p>
9	<p><i>Pienso que le ejercicio 4 es más fácil que el ejercicio 2</i></p> <p><i>Intercambiaría los ejercicios 2 y 4 de orden.</i></p>
10	<p><i>Pondría articulaciones en el ejercicio 4 porque les ha resultado muy difícil</i></p>
11	<p><i>Suprimiría el ejercicio 4.</i></p> <p><i>Simplificaría el trío “En el autobús” porque les cuesta mucho medir bien la negra con puntillo-corchea mientras el bajo hace negras.</i></p>
12	<p><i>Les han encantado las canciones</i></p>
13	<p><i>“Dame chocolate” ha tenido mucho éxito.</i></p>
14	<p><i>Añadiría algún ejercicio donde aparecieran las notas agudas (mi, fa, sol) para practicar el cambio de mi b a estas notas.</i></p>
15	<p><i>Añadiría articulación en el ejercicio 1</i></p>

Tabla 6. Análisis de contenido de la parrilla de observación.

Para la catalogación de nuestro diario de clase en el análisis de contenidos, agruparemos también las categorías en metacategorías más grandes para plasmar de

la forma más práctica posible las anotaciones de estos cinco cursos lectivos. Así queda reflejado en la siguiente tabla:

Metacategoría	Categoría	Definición	Ejemplo
Práctica del instrumento	Clima de trabajo	Ambiente del grupo y predisposición a trabajar	<i>Veo a los alumnos muy compenetrados, el ir juntos a lenguaje musical y a instrumento los está uniendo mucho. X es la más trabajadora de los tres y tira mucho del grupo. También les gusta mucho hablar, tengo que poner límites sin perder la frescura en el grupo.</i>
	Posibilidad de agrupamiento	Trabajo de aspectos técnicos del instrumento	<i>Cuando trabajo los aspectos técnicos del instrumento, que siempre es la parte más ardua del aprendizaje, el grupo me permite realizar juegos y actividades lúdicas de modo que los alumnos trabajan la técnica sin aburrirse.</i>
	Beneficio de clase grupal	Mejoras que produce en los estudiantes estar en grupo	<i>Están realmente compenetrados y se han convertido en amigos rápidamente. Se ayudan y descubren los aspectos que tienen que mejorar escuchándose entre ellos prácticamente. No se les escapa nada.</i>
	Carencias de la clase grupal	Aspectos que hemos echado en falta	<i>No podemos centrarnos mucho tiempo en los aspectos técnicos que tiene que mejorar un alumno en concreto porque el grupo se dispersa rápidamente. Tengo que intentar decir las cosas en general, para que cada uno pueda aplicar lo que necesite de mi consejo, y debemos ser rápidos cuando tenemos que centrarnos en algo concreto para no romper el ritmo de la clase.</i>
	Lengüeta	Fabricación y arreglo de las lengüetas de los alumnos	<i>Resulta realmente difícil rebajar las lengüetas en clase porque rápidamente se despistan y distraen los</i>

			<p>alumnos. Tengo que llevarme para casa todo el trabajo de montaje y desbaste de las lengüetas para hacer en clase sólo los retoques finales. Aún así, me cuesta mantener la atención del grupo cuando hay que rebajar alguna de las lengüetas.</p>
	Ambiente	Clima que genera la práctica del instrumento en grupo	<p>El grupo X está demasiado juguetón, se ríen constantemente en clase.</p> <p>El grupo Y está muy compenetrado y ayudan al que más le cuesta.</p> <p>En general, estoy consiguiendo que el ambiente de todos los grupos sea muy agradable y se ayuden unos a otros. De momento, todos los alumnos van al mismo ritmo.</p>
	Atención individual	Momento de incidir en los aspectos técnicos que cada alumno tiene que mejorar	<p>Estoy intentando que las correcciones que le hago a cada alumno después de practicar un ejercicio, sean en general para todos con el objetivo de no repetir consejos, de aprovechar la clase para todos y captar la atención del grupo durante toda la clase para que no se dispersen. De momento, me está funcionando</p>
	Lenguaje-instrumento	Interrelación entre asignaturas	<p>Me cuesta mucho que apliquen lo que aprenden en la clase de lenguaje musical en mi clase. Tengo que volver a explicar los conceptos, negra con puntillo, silencio, síncopa,...</p> <p>Algo está fallando.</p>
	Selección de canciones	Piezas a interpretar tanto en solitario como a trío	<p>Las canciones que ellos conocen son mucho más fáciles de tocar.</p> <p>Están muy motivados cuando encuentran alguna canción "famosa".</p> <p>X ha venido emocionado porque su madre conocía la canción de esta semana y le encanta tocársela.</p>

			<i>Z ha dado un concierto en casa este fin de semana con las piezas del libro.</i>
Profesorado	Trabajo cooperativo	Interrelación entre profesores y asignaturas	<i>No todos los compañeros de lenguaje musical utilizan los libros de los que he extraído las piezas. Noto mucha diferencia entre el grupo X que sí utiliza estos libros.</i>
	Formación metodológica	Instituciones encargadas de ofertar entrenamiento y aprendizaje al profesorado	<i>Me siento un poco perdida. El alumno Y no consigo que trabaje dentro del grupo, y me está rompiendo constantemente el ritmo de la clase. Hay momentos en los que no estoy segura si estoy haciendo lo correcto. Echo de menos algún respaldo formativo por parte del CEP, de la Junta de Educación, el propio centro,...</i>
	Enseñanza	Manera de transmitir y dar la formación al alumnado	<i>En general, me está funcionando bastante bien el intentar que todos los alumnos vayan por la misma lección. Tienen la sensación de grupo y para ellos es mucho más enriquecedor. Hoy ha faltado a clase X, hemos aprovechado para repasar un poco los aspectos que teníamos un poco más flojos en la última clase. El próximo día daremos lo que iba para hoy, no importa.</i>
Metodología	Material	Presentación del material	<i>Les ha encantado encontrarse dibujos animados en cada tema. ¡Qué rápido encuentran los fallos! La alumna X se ha dado cuenta que había un error en la letra de "Soy el más forzado"</i>
	Actividades	Ejercicios para practicar los contenidos	<i>Los ejercicios del tema 11 les resultan un poco difíciles.</i>

			<i>No se quejan demasiado de los ejercicios técnicos pero están deseando llegar a las canciones.</i>
	Dificultades del aprendizaje	Limitaciones que condicionan la adquisición de los contenidos teóricos y prácticos por parte del estudiante	<i>El alumno X no consigo que entienda la negra con puntillo-corchea. Lo hace por imitación del grupo aunque sus compañeras insisten mucho en explicarle cómo se hace.</i> <i>Me doy cuenta que el grupo X funciona mucho por imitación, hasta los fallos lo hacen igual que sus compañeros.</i>
	Temas	Extensión	<i>Considero que la extensión se está adecuando bastante al ritmo de los alumnos. No ha habido ningún tema que nos haya tenido estancados demasiado tiempo.</i>
	Ritmo aula	Velocidad con la que conseguimos alcanzar los objetivos propuestos.	<i>En la valoración general de este curso que he tenido tres grupos de 1º EB., podemos decir que es el grupo el que termina marcando el ritmo de aprendizaje. Por regla general siempre encontramos un alumno que es el que tira del grupo y marca la velocidad que lleva, por mucho que yo intente que vayamos más o menos rápidos.</i>
	Organización grupal	Tiempo, espacio y distribución de los estudiantes	<i>Todos los días comenzamos por los ejercicios de respiración, un poquito de caña y ya comenzamos con el libro. Siempre intento dejar para el final de la clase una canción que salga bien o que les guste para que se vayan motivados a casa y quieran practicar ellos espontáneamente.</i>

Tabla 7. Metacategorías y categorías del análisis de contenido del diario de clase.

II. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Toda investigación va acompañada de reflexión y meditación para interpretar los datos recabados y extraer las conclusiones de todo el estudio, analizando si se cumplen o no los objetivos propuestos y sintetizar de esta forma nuestra aportación a la comunidad educativa.

En la investigación cualitativa se le da una gran importancia al investigador en la recogida de los datos independientemente de que el investigador se ayude de instrumentos. Hay un gran énfasis del ser humano como instrumento, es el propio investigador el responsable de ser el recopilador de datos y el compilador del significado de esos datos (Albert, 2006).

En palabras de Kerlinger (2001): “en la interpretación, se toman los resultados del análisis, se hacen las inferencias pertinentes a las relaciones de investigación estudiadas y se sacan conclusiones de estas relaciones” (p.172).

El principal problema que nos habíamos planteado como base de nuestra investigación es que *el profesorado no dispone de herramientas y bibliografía específica para concretar el nuevo marco legislativo en la realidad del aula.*

A continuación con los datos extraídos de nuestra investigación trataremos de resolver este problema y dar respuesta al resto de objetivos planteados que procederemos a recordar:

- ♪ Determinar las aportaciones de la normativa vigente así como los cambios sustanciales en la clase de instrumento.
- ♪ Describir nuevas corrientes metodológicas actuales que nos permitan enriquecer nuestra actuación en el aula.

- ✦ Conocer la aceptación del profesorado ante los cambios de la normativa vigente.
- ✦ Proponer una propuesta metodológica como respuesta al cambio legislativo para el primer curso de las Enseñanzas Básicas.
- ✦ Conocer la valoración de expertos en la materia sobre la propuesta metodológica así como la reacción del alumnado y sus familias.

1. ANÁLISIS DE LA NORMATIVA

Del estudio de fuentes llevado a cabo en el primer capítulo del marco teórico, la implantación de la L.E.A. (Ley de Educación de Andalucía), podemos resaltar como principal novedad la inclusión de la práctica en grupo desde el seno de la enseñanza instrumental. Si con la aparición de la LOGSE la práctica en grupo adquiere un papel preponderante incluyendo la clase colectiva de la especialidad como gran aportación a las enseñanzas musicales, la implantación de la LEA supone un paso más allá, ya que la enseñanza instrumental en los dos primeros cursos deja de tener doble prisma (individual y colectivo) para tornarse exclusivamente en práctica colectiva conformando grupos de tres alumnos. De este modo, el alumno formará parte de un grupo desde sus inicios, sintiéndose así parte integrante del grupo, entorno natural de trabajo de los niños a estas edades.

Otras incorporaciones a destacar de la nueva normativa, son los objetivos que atienden a conocer y valorar la música flamenca, desarrollar la concentración y la audición como condiciones necesarias para la práctica e interpretación artística, conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época.

El objetivo de valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical lo suprime de las Enseñanzas Básicas y lo incluye sólo en Enseñanzas Profesionales.

La estructuración de las Enseñanzas Básicas cambia, quedando divididas en dos ciclos de dos años.

Queda reflejada en la normativa también la inclusión de las Enseñanzas Elementales de Música, enseñanzas de iniciación o de dinamización de la cultura musical dirigidas a todas las personas sin distinción de edad o preparación previa. Este tipo de enseñanza se podrá cursar tanto en conservatorios como escuelas de música, quedando el currículo abierto con la intención de concretarlo cada centro convenientemente.

En cuanto a las Enseñanzas Profesionales, incluye dos nuevos objetivos generales en las enseñanzas profesionales que hacen referencia al patrimonio andaluz y su contribución a la música española, así como promover entre el alumnado la tolerancia e igualdad entre hombres y mujeres.

Con este análisis hemos dado respuesta al primer objetivo planteado en nuestra investigación: “Determinar las aportaciones de la normativa vigente así como los cambios sustanciales en la clase de instrumento”.

2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

a.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

❖ Cuestionario de profesores

El primer instrumento de recogida de información ha sido el cuestionario que elaboramos para el profesorado. Vamos a describir a continuación los datos recogidos.

Como comentamos en capítulos anteriores, nuestra muestra la componen 33 profesores de la especialidad de oboe de los conservatorios andaluces. Puesto que la población total de nuestro estudio está sobre los 50 profesores, podemos decir que es un porcentaje bastante alto como para aseverar que los datos recogidos en nuestro estudio son significativos. Para calcular la fiabilidad del cuestionario, siguiendo a Bisquerra (1987), aplicamos el alfa de Cronbach, que arrojó un resultado de .919.

Una vez conocidos los datos de identificación de nuestra muestra, que ya comentamos en su momento, procederemos a catalogar toda la información recabada en el resto de apartados de nuestro cuestionario.

En el apartado de formación pedagógica, a la pregunta ¿Ha realizado cursos de pedagogía musical? el 85 % ha contestado afirmativamente. A continuación les pedimos que valorasen entre 1 y 5 (puntuaciones correspondientes a nada, poco, suficiente, bastante y mucho) cada una de las principales corrientes de metodología activa, obteniendo los resultados que mostramos en la gráfico14.

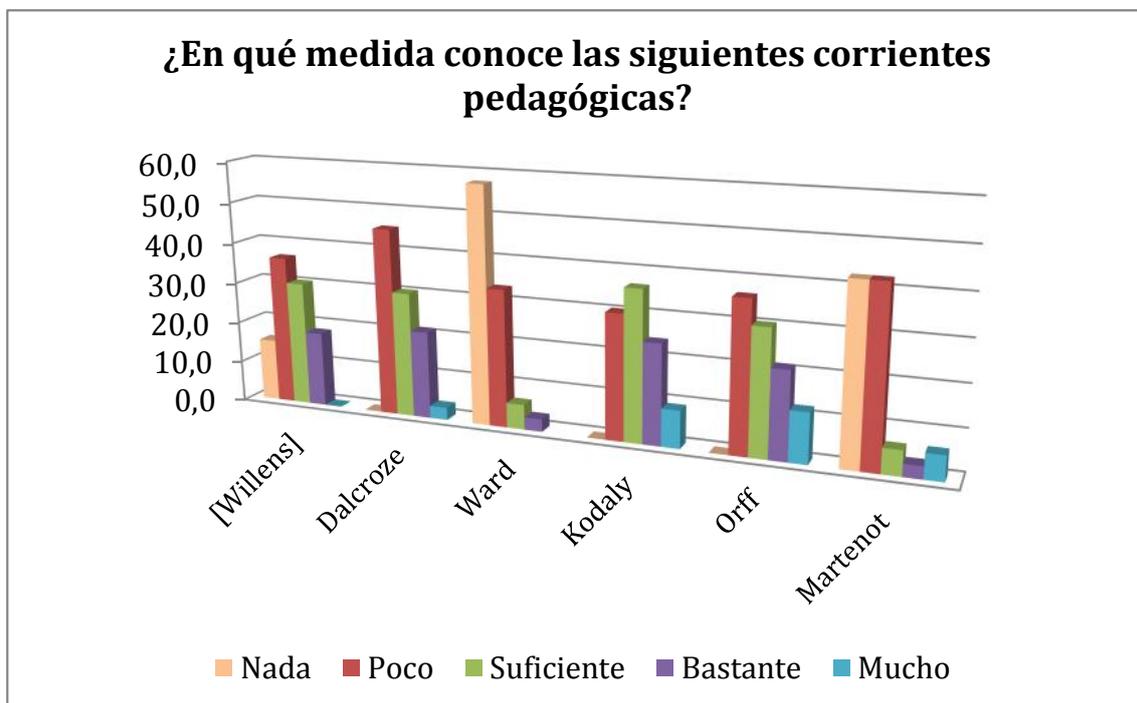


Gráfico 14. Grado de conocimiento de las corrientes de metodología activa.

Los datos de valores mínimo, máximo, media, varianza, desviación típica y error típico de la media quedan reflejados en la tabla 8, entendiendo la varianza como medida de dispersión definida como la media aritmética del cuadrado de las desviaciones respecto a la media de una distribución estadística y la desviación típica como medida de dispersión de variables cuantitativas.

¿Ha realizado cursos de pedagogía musical?

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
	1	2	1.15	.063	.364	.133
¿En qué medida conoce las siguientes corrientes pedagógicas?						
Willems	1	4	2.52	.169	.972	.945
Dalcroze	2	5	2.82	.154	.882	.778

Ward	1	4	1.55	.131	.754	.568
Kodaly	2	5	3.12	.167	.960	.922
Orff	2	5	3.09	.181	1.042	1.085
Martenot	1	5	1.88	.188	1.083	1.172

Tabla 8. Datos descriptivos pregunta 9 y 10.

A la pregunta de los motivos que le llevaron a estudiar el instrumento que imparte, los datos de los encuestados quedaron distribuidos según el gráfico 15.

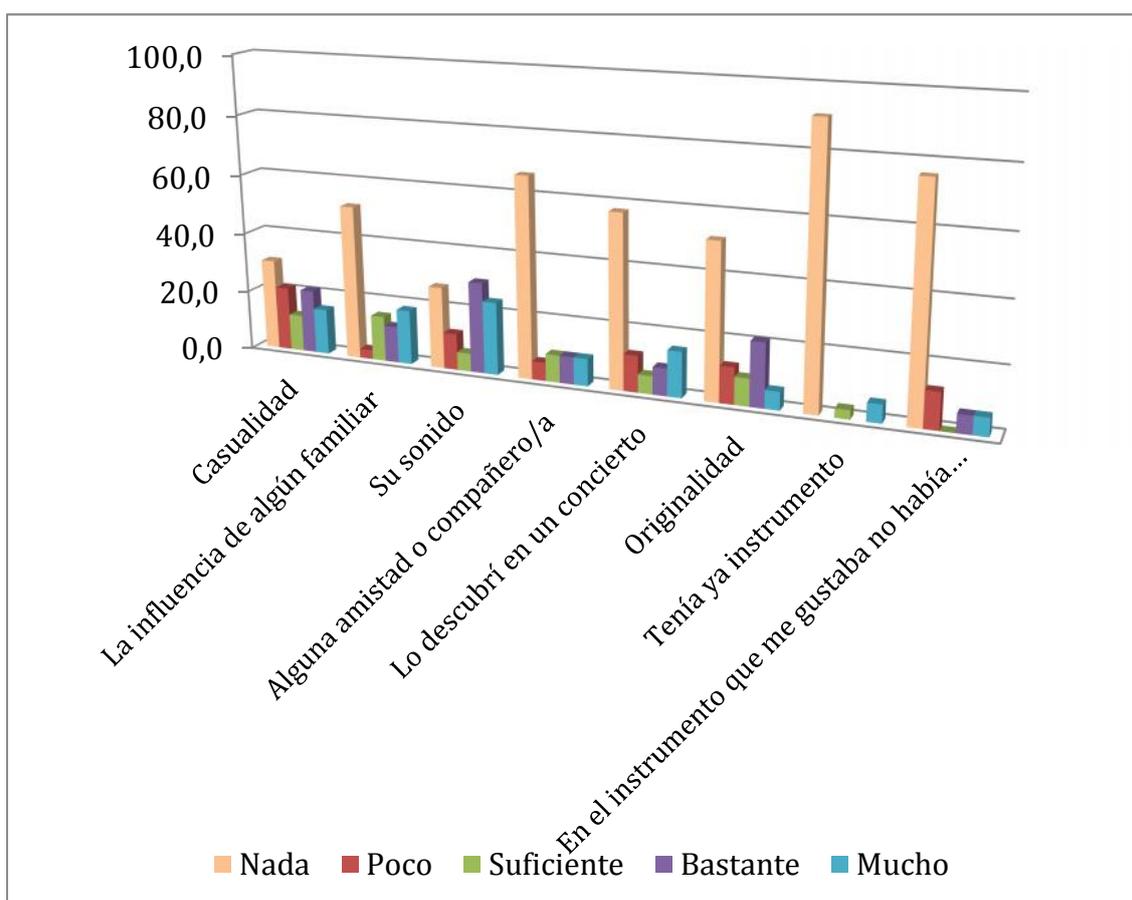


Gráfico 15. ¿Qué motivo le llevó a elegir el instrumento?

Los datos descriptivos de esta pregunta calculados con el programa SPSS quedan recogidos en la tabla siguiente:

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Casualidad	1	5	2.70	.259	1.489	2.218
Influencia de un familiar	1	5	2.42	.285	1.640	2.689
Su sonido	1	5	3.12	.278	1.596	2.547
Alguna amistad	1	5	1.88	.245	1.409	1.985
Lo descubrí en un concierto	1	5	2.12	.271	1.556	2.422
Originalidad	1	5	2.18	.248	1.424	2.028
Tenía instrumento	1	5	1.30	.177	1.015	1.030
En el instrumento que me gustaba no quedaban plazas	1	5	1.55	.205	1.175	1.381

Tabla 9. Datos descriptivos de la pregunta 11

A la pregunta de “Señale en qué grado se percibe a sí mismo como docente, concertista o músico práctico, la respuesta quedó distribuida según el gráfico 16.

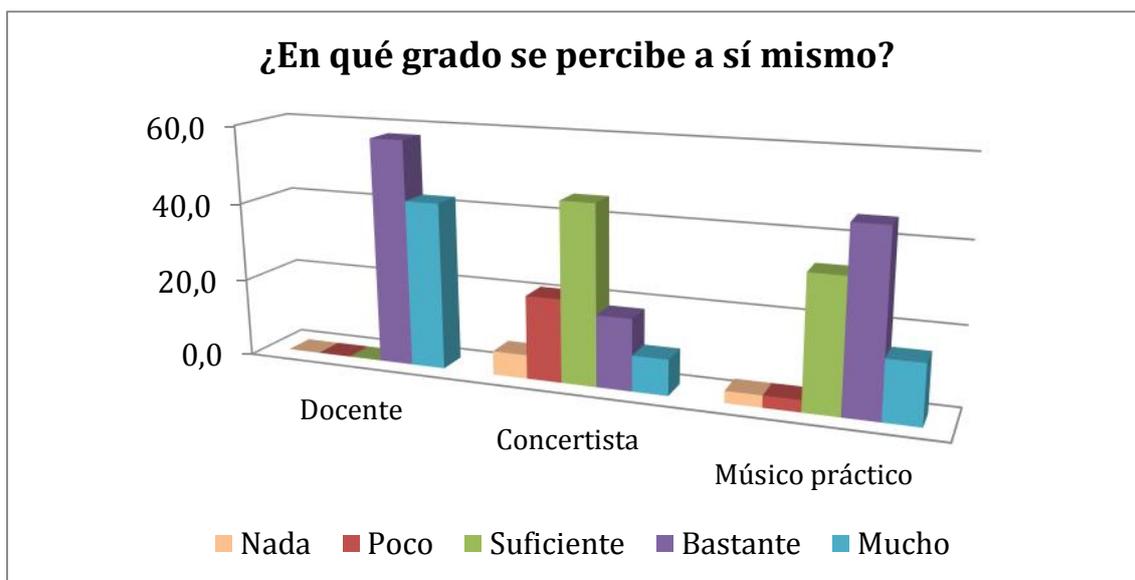


Gráfico 16. En su actividad profesional, señale en qué grado se percibe a sí mismo como docente, concertista o músico práctico.

Los datos descriptivos quedan reflejados en la tabla 10.

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Docente	4	5	4.42	.087	.502	.252
Concertista	1	5	3.03	.177	1.015	1.030
Músico práctico	1	5	3.67	.155	.890	.792

Tabla 10. Datos descriptivos pregunta 12.

Con la siguiente pregunta del cuestionario pretendíamos conocer cómo influyeron ciertos factores en la elección de la profesión del encuestado. Los datos quedaron distribuidos del siguiente modo:

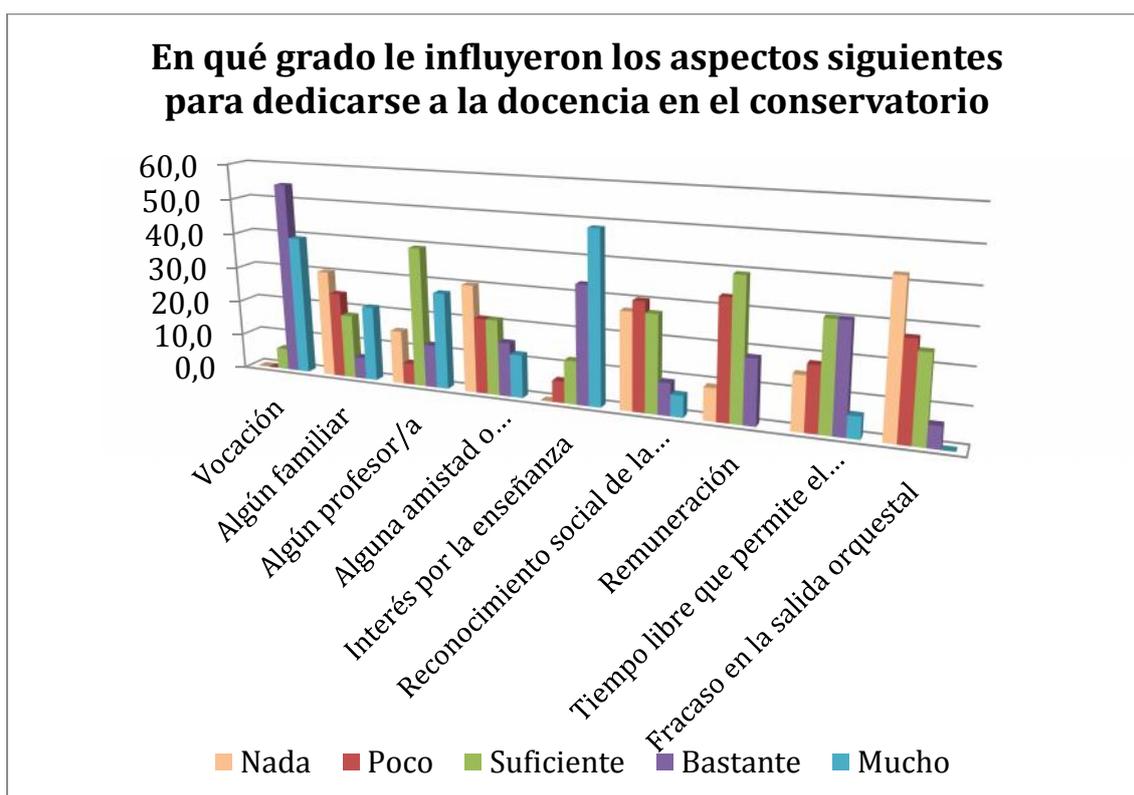


Gráfico 17. Distribución de respuestas de la pregunta 13.

Los datos descriptivos calculados con el SPSS quedan reflejados en la tabla siguiente:

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Vocación	3	5	4.33	.104	.595	.354
Algún familiar	1	5	2.64	.264	1.517	2.301
Algún profesor	1	5	3.30	.236	1.357	1.843
Alguna amistad	1	5	2.58	.242	1.393	1.939
Interés por la enseñanza	2	5	4.24	.157	.902	.814
Reconocimiento social de la profesión	1	5	2.36	.203	1.168	1.364
Remuneración	1	4	2.67	.155	.890	.792
Tiempo libre que permite el horario	1	5	2.94	.204	1.171	1.371
Fracaso en la salida orquestal	1	4	1.94	.168	.966	.934

Tabla 11. Datos descriptivos de la pregunta 13.

En la pregunta nº 14, queríamos conocer en qué grado habían contribuido ciertos aspectos al desarrollo profesional en el ámbito docente, quedando reflejados en el siguiente gráfico:

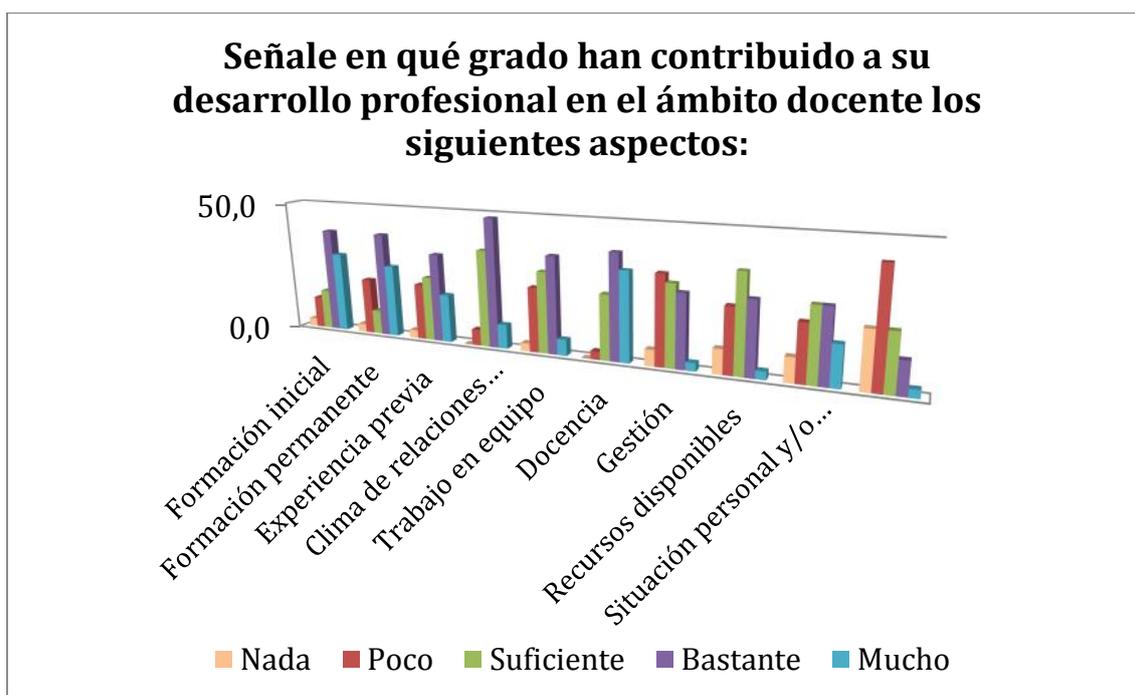


Gráfico 18. Distribución respuestas pregunta 14.

Los datos descriptivos quedan enumerados en la siguiente tabla:

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Formación inicial	1	5	3.82	.192	1.103	1.216
Formación permanente	1	5	3.67	.207	1.190	1.417
Experiencia previa	1	5	3.42	.195	1.119	1.252
Clima de relaciones interpersonales	2	5	3.61	.130	.747	.559
Trabajo en equipo	1	5	3.18	.171	.983	.966
Docencia	2	5	4.03	.147	.847	.718
Gestión	1	5	2.88	.173	.992	.985
Recursos disponibles	1	5	2.91	.176	1.011	1.023

Situación personal	1	5	3.18	.211	1.211	1.466
Estructura organizativa del departamento	1	5	2.33	.183	1.051	1.104

Tabla 12. Datos descriptivos de la pregunta 14.

Con la última pregunta del apartado de la formación pedagógica, queríamos conocer en qué grado influyen aspectos tan importantes como la formación inicial recibida o los años de experiencia profesional en la actividad profesional del encuestado. Las respuestas quedaron distribuidas según el gráfico 19.

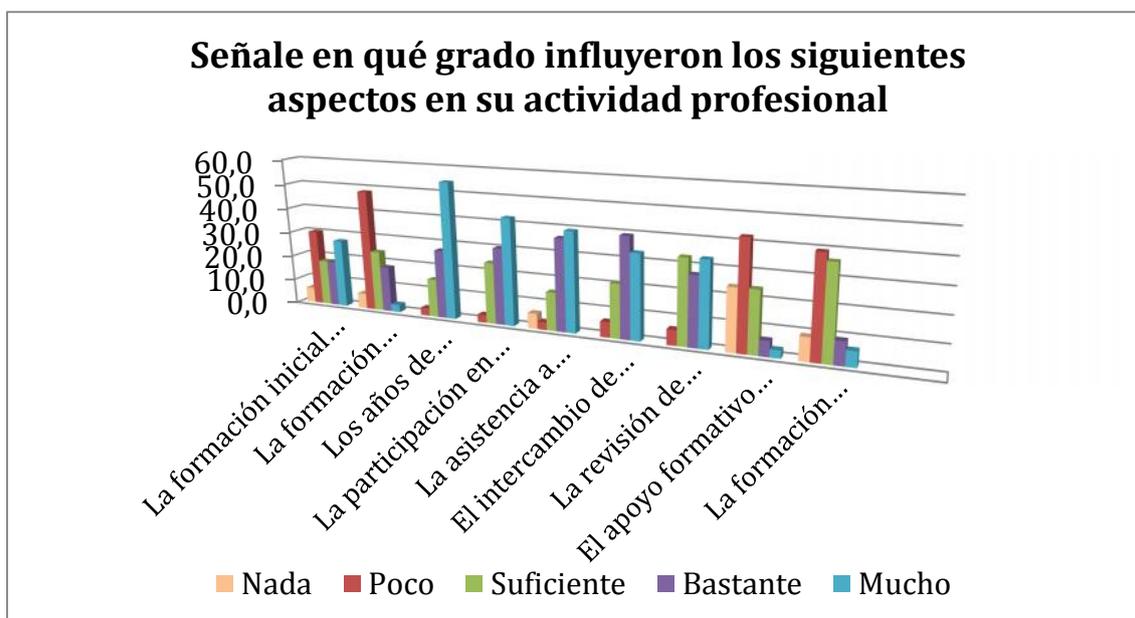


Gráfico 19. En qué grado influyen los siguientes aspectos en su actividad profesional.

Los datos descriptivos quedan reflejados en la siguiente tabla:

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Formación recibida	1	5	4.09	.196	1.128	1.273
Formación inicial para ser docente	1	5	3.30	.232	1.334	1.780
Formación	1	5	2.64	.168	.962	.926

permanente						
Años de experiencia profesional	2	5	4.33	.149	.854	.729
Participación en agrupaciones instrumentales	2	5	4.12	.155	.893	.797
Asistencia a cursos de perfeccionamiento musical	1	5	4.00	.195	1.118	1.250
Intercambio de experiencias con otros compañeros	2	5	4.00	.157	.901	.813
Revisión de la literatura especializada	2	5	3.88	.167	.960	.922
Apoyo formativo por parte del departamento	1	5	2.21	.173	.992	.985
Formación recibida en cursos de pedagogía musical	1	5	2.64	.173	.994	.989

Tabla 13. Datos descriptivos de la pregunta 15.

A continuación procedimos a sondear a la muestra sobre el clima de las relaciones interpersonales, y cómo influyen en su desarrollo profesional su relación con los compañeros y con el alumnado quedando distribuidas según los gráficos 20 y 21.

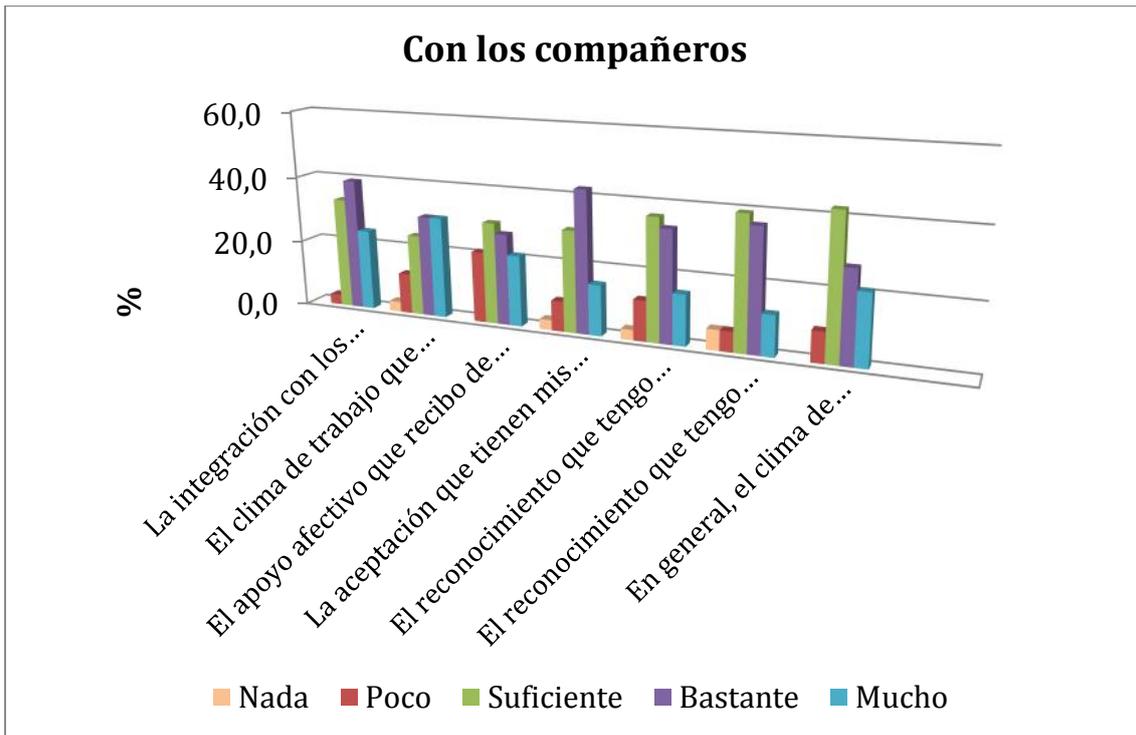


Gráfico 20. Relaciones con los compañeros

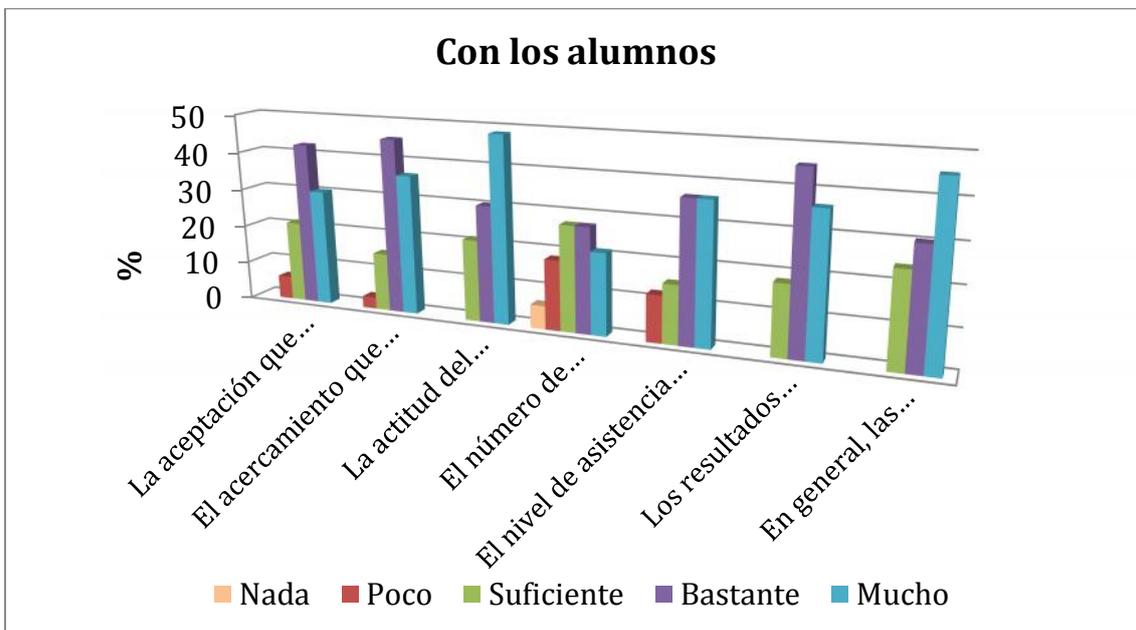


Gráfico 21. En qué grado influyen en el desarrollo profesional las relaciones con el alumnado.

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
La integración con los compañeros	2	5	3.85	.145	.834	.695
El clima de trabajo entre compañeros	1	5	3.73	.196	1.126	1.267
Apoyo afectivo	2	5	3.48	.185	1.064	1.133
Aceptación de mis iniciativas	1	5	3.58	.169	.969	.939
Reconocimiento entre los compañeros/as como docente	1	5	3.45	.175	1.003	1.006
Reconocimiento entre los compañeros/as como músico	1	5	3.42	.174	1.001	1.002
El clima de la convivencia profesional me influye	2	5	3.61	.162	.933	.871

Tabla 14. Datos descriptivos pregunta 16.a.

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Aceptación entre el alumnado	2	5	3.97	.154	.883	.780
Acercamiento con el alumnado	2	5	4.15	.138	.795	.633
Actitud del alumnado durante el proceso enseñanza-aprendizaje	3	5	4.27	.139	.801	.642
Número de alumnos	1	5	3.39	.208	1.197	1.434
Nivel de asistencia	2	5	3.97	.177	1.015	1.030

del alumnado						
Resultados generales alcanzados	3	5	4.18	.127	.727	.528
Las relaciones que establezco con el alumnado me influyen	3	5	4.21	.143	.820	.672

Tabla 15. Datos descriptivos pregunta 16.b.

En el cuarto apartado del cuestionario pretendemos conocer la opinión que tiene el profesorado sobre la implantación de la LEA, qué carencias observa, dificultades y cualificar el grado de conocimiento de la normativa por parte de los docentes.

Las impresiones de los encuestados quedan recogidas en el siguiente gráfico:

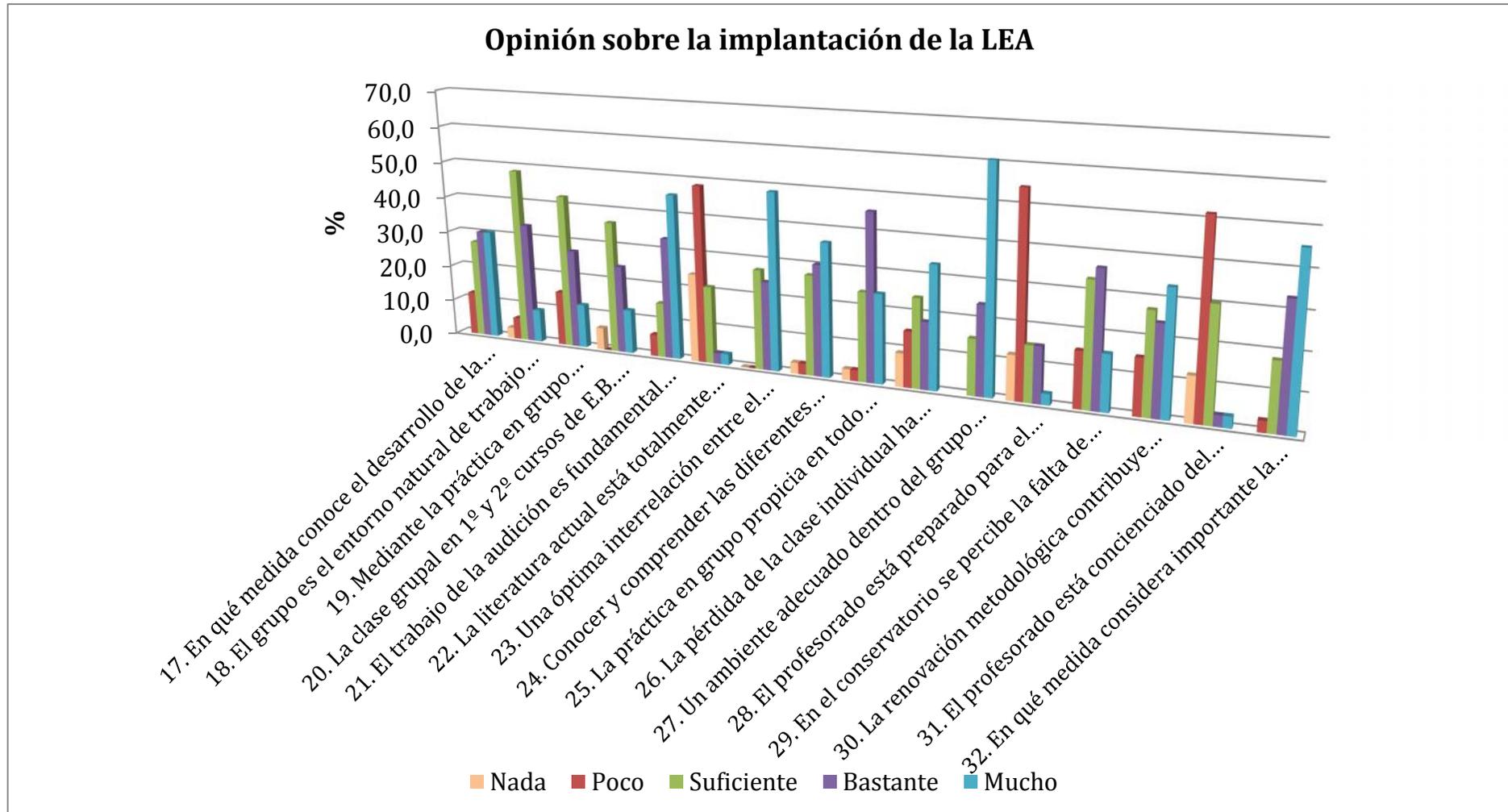


Gráfico 22. Opinión sobre la implantación de la LEA

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desv. típica	Varianza
En qué medida conoce el desarrollo de la normativa en cuanto a la implantación en los primeros cursos de Enseñanzas	2	5	3.79	.178	1.023	1.047
El grupo es el entorno natural de trabajo del alumnado]	1	5	3.39	.150	.864	.746
Mediante la práctica en grupo potenciamos al máximo el aprendizaje	1	5	3.30	.171	.984	.968
La clase grupal en 1º y 2º cursos de E.B. es beneficiosa para la consecución de los objetivos planteados en estos niveles	1	5	3.15	.190	1.093	1.195
El trabajo de la audición es fundamental en estos primeros cursos	2	5	4.18	.160	.917	.841
La literatura actual está totalmente adaptada a la clase grupal	1	5	2.12	.161	.927	.860
Óptima interrelación entre el lenguaje	3	5	4.21	.149	.857	.735

musical y el instrumento es fundamental						
Conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época es fundamental para la formación	1	5	3.94	.179	1.029	1.059
La práctica en grupo propicia en todo momento contextos motivadores y efectivos para la adquisición de conocimientos	1	5	3.85	.164	.939	.883
La pérdida de la clase individual ha supuesto un retroceso en la educación instrumental	1	5	3.52	.235	1.349	1.820
Un ambiente adecuado dentro del grupo es fundamental para obtener buenos resultados	3	5	4.45	.131	.754	.568
El profesorado está preparado para el cambio metodológico que supone la implantación de la L.E.A.	1	5	2.42	.174	1.001	1.002

En el conservatorio se percibe la falta de hábito de trabajo cooperativo en la docencia	2	5	3.52	.164	.939	.883
La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje	2	5	3.76	.190	1.091	1.189
El profesorado está concienciado del cambio de metodología en su docencia	1	5	2.33	.149	.854	.729
Importancia de realización de cursos sobre actualización metodológica	2	5	4.21	.149	.857	.735

Tabla 16. Datos descriptivos del apartado IV.

Por último, para concluir el cuestionario, desarrollamos una serie de preguntas con las que pretendíamos conocer ciertos aspectos de la docencia de los encuestados. Las respuestas quedaron distribuidas según las siguientes gráficas:

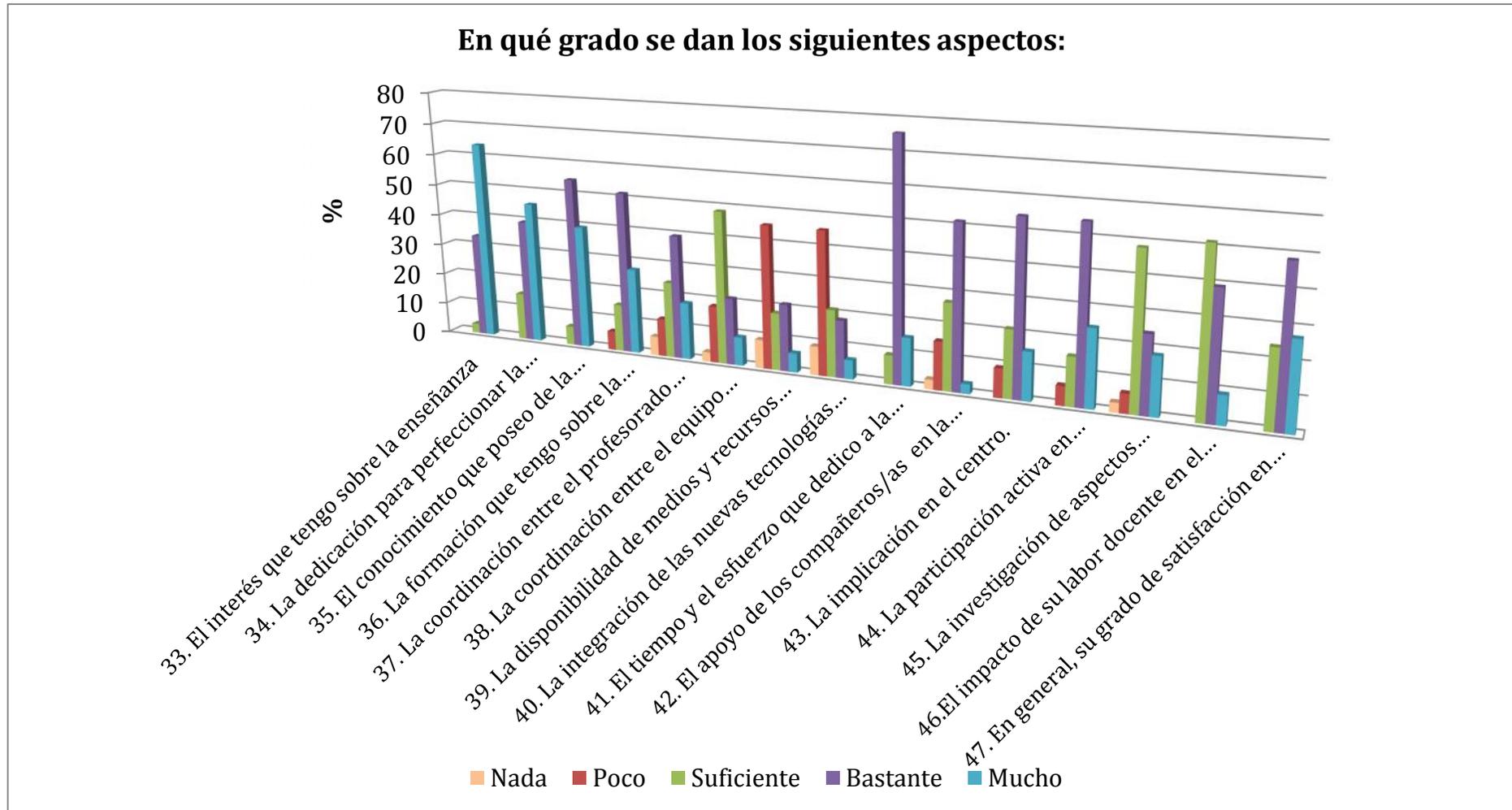


Gráfico 23. Aspectos sobre docencia.

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
El interés que tengo sobre la enseñanza	3	5	4.61	.097	.556	.309
La dedicación para perfeccionar la práctica de mi instrumento	3	5	4.30	.127	.728	.530
El conocimiento que poseo de la especialidad que imparto	3	5	4.33	.104	.595	.354
La formación que tengo sobre la enseñanza y el aprendizaje	2	5	4.00	.144	.829	.688
La coordinación entre el profesorado para la elaboración de la programación de la misma asignatura	1	5	3.52	.195	1.121	1.258
La coordinación entre el equipo educativo	1	5	3.15	.164	.939	.883
La disponibilidad de medios y recursos para la docencia	1	5	2.70	.192	1.104	1.218
La integración de las nuevas tecnologías en el trabajo de aula	1	5	2.67	.188	1.080	1.167
El tiempo y el esfuerzo que dedico a la preparación de mis clases	3	5	4.06	.086	.496	.246
El apoyo de los compañeros/as en la actividad docente	1	5	3.36	.156	.895	.801
La implicación en el centro	2	5	3.76	.145	.830	.689
La participación	2	5	3.97	.141	.810	.655

activa en
audiciones/conciertos
organizados por el
centro

La investigación de aspectos relacionados con la enseñanza y la pedagogía de su especialidad	1	5	3.48	.169	.972	.945
El impacto de su labor docente en el centro	3	5	3.58	.115	.663	.439
En general, su grado de satisfacción en el desempeño de la actividad docente es...	3	5	4.03	.127	.728	.530

Tabla 17. Datos descriptivos apartado de docencia

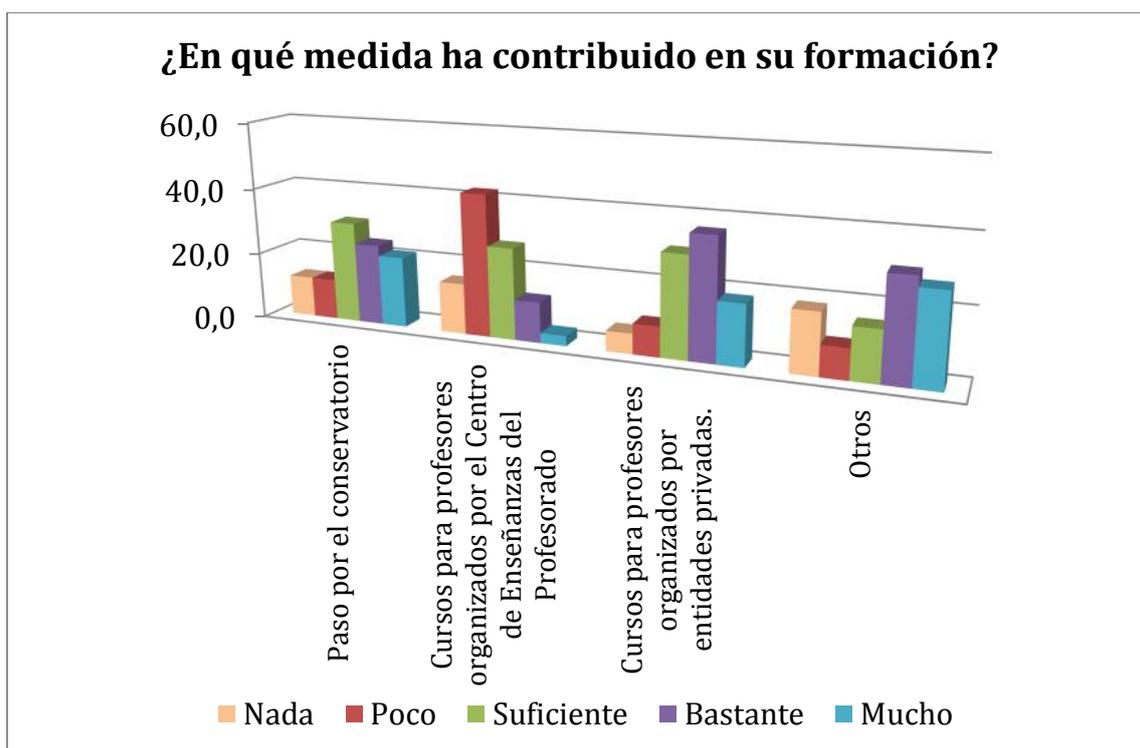


Gráfico 24. Influencia de la formación recibida en la formación pedagógica

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Paso por el conservatorio	1	5	3.30	.224	1.287	1.655
Cursos organizados por el CEP	1	5	2.45	.175	1.003	1.006
Cursos organizados por entidades privadas	1	5	3.52	.190	1.093	1.195
Otros	1	5	3.39	.254	1.456	2.121

Tabla 18. Datos descriptivos pregunta 48.

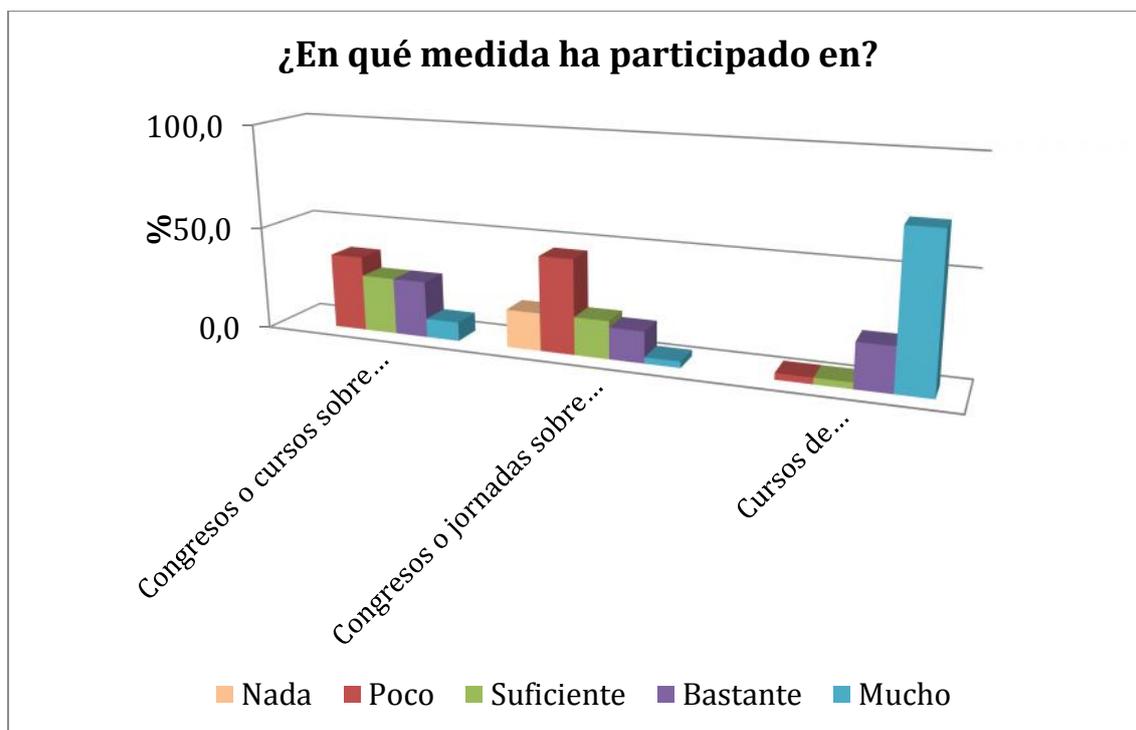


Gráfico 25. Participación en congresos, cursos y jornadas.

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Congresos o cursos pedagogía musical	2	5	3.09	.176	1.011	1.023
Congresos o jornadas sobre investigación musical	1	5	2.39	.184	1.059	1.121
Cursos de perfeccionamiento	2	5	4.64	.122	.699	.489

Tabla 19. Datos descriptivos pregunta 49

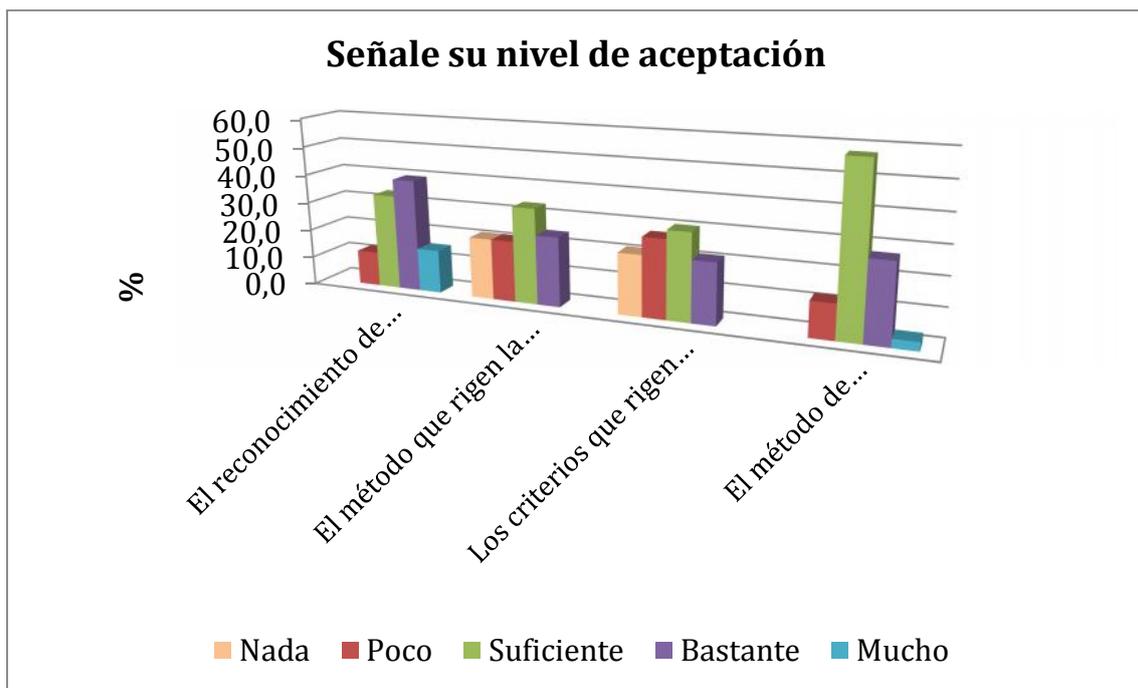


Gráfico 26. Nivel de aceptación

	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica	Varianza
Reconocimiento de su labor docente	2	5	3.58	.157	.902	.814
Método que rige la evaluación de la calidad docente	1	4	2.61	.189	1.088	1.184
Criterio que rige la evaluación de la calidad docente	1	4	2.52	.185	1.064	1.133
Método evaluación del alumnado	2	5	3.21	.121	.696	.485

Tabla 20. Datos descriptivos pregunta 50

❖ Cuestionario alumnado y padres

Por otro lado, no podemos olvidar el análisis de datos de los cuestionarios que hemos utilizado para conocer la valoración de nuestra propuesta metodológica por parte del alumnado y de sus padres.

Analizaremos los datos recogidos en cada uno de los cuestionarios por separado. Estos instrumentos cumplen los criterios de rigor científico. Para su validación aplicamos la validación por juicio de expertos (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005) y para su fiabilidad, siguiendo a Bisquerra (1987), el alfa de Cronbach, que arrojó un resultado de .709 en el cuestionario destinado a los alumnos y de .874 en el destinado a los padres y madres.

Nos centraremos en un primer lugar en el cuestionario destinado a los alumnos.

A lo largo de estos cinco cursos, hemos tenido 23 alumnos de 1º de Enseñanzas Básicas y todos ellos han trabajado con nuestra propuesta. Por lo tanto podemos decir que la población de nuestro estudio la conforman esos 23 alumnos. La

muestra seleccionada para el cuestionario la constituyen 13 alumnos que trabajaron la propuesta metodológica destinada a primero²⁶, y tras analizar los datos con el programa estadístico SPSS versión 21, reflejamos los valores obtenidos en las siguientes gráficas y tabla:

A la pregunta de: ¿Te ha gustado el libro? la respuesta se divide en los porcentajes siguientes:



Gráfico 27. Aceptación por parte del alumnado de la propuesta

Los resultados de la pregunta: ¿Consideras que los conceptos aprendidos en el libros son pocos, muchos, o suficientes? lo mostramos en el siguiente gráfico:

²⁶ No quiere decir que sean 13 alumnos de 1ºEB, sino que en su momento, cuando cursaron 1º, trabajaron con nuestra propuesta.



Gráfico 28. Dificultad de los conceptos aprendidos en el libro.

En la pregunta sobre la valoración de la dificultad del libro, las opiniones han quedado distribuidas del siguiente modo:

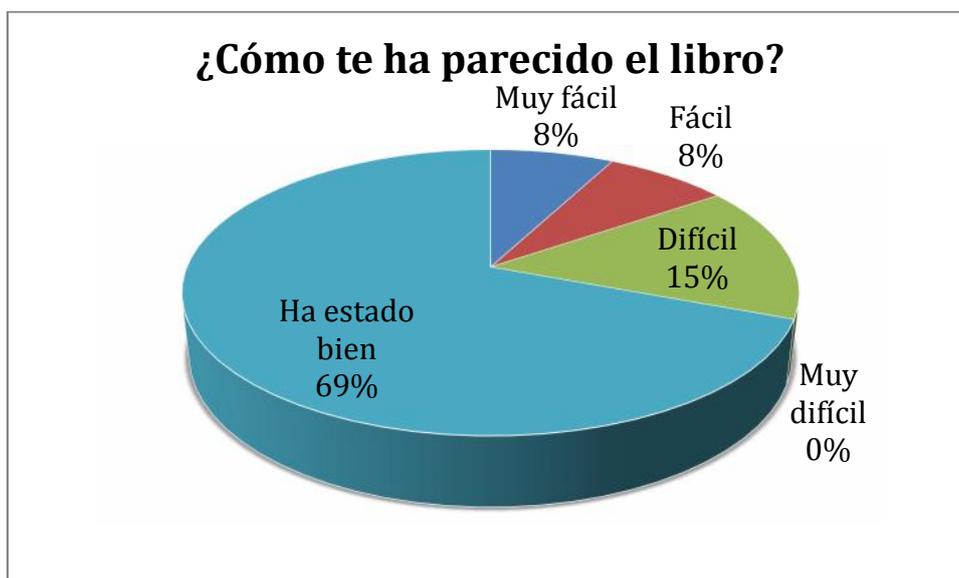


Gráfico 29. Valoración de la dificultad del libro.

A la pregunta sobre la aceptación de la selección de las canciones, la respuesta ha sido rotunda por parte de todos los alumnos, ya que el 100% de ellos han contestado afirmativamente. Así lo muestra el gráfico 30.



Gráfico 30. Valoración general de la selección de las canciones propuestas.

Por último, sondeamos al alumnado por el grado de dificultad de los contenidos referentes a la práctica de grupo de la propuesta, quedando reflejado tal y como lo muestra el gráfico 31.



Gráfico 31. Valoración de la práctica en grupo.

A continuación añadimos una tabla donde se muestran los datos de la media y la desviación típica obtenidos con el programa estadístico SPSS.

	Media	Desviación típica
Ítem 1	.85	.376
Ítem 2	1.46	.519
Ítem 3	2.23	.725
Ítem 4	2.00	.000
Ítem 5	2.00	.000
Ítem 6	1.15	.376
Ítem 7	2.46	.660

Tabla 21. Media y desviación típica del cuestionario destinado a los alumnos.

Comentaremos a continuación los datos recogidos de los cuestionarios destinado a los padres de nuestros alumnos. La muestra la han formado 10 padres y/o madres. Destacaremos las preguntas más significativas y que nos aportan más información.

Los datos recogidos con la pregunta: ¿Consideras que el libro ha sido atrayente para tu hijo? los mostramos en el siguiente gráfico:

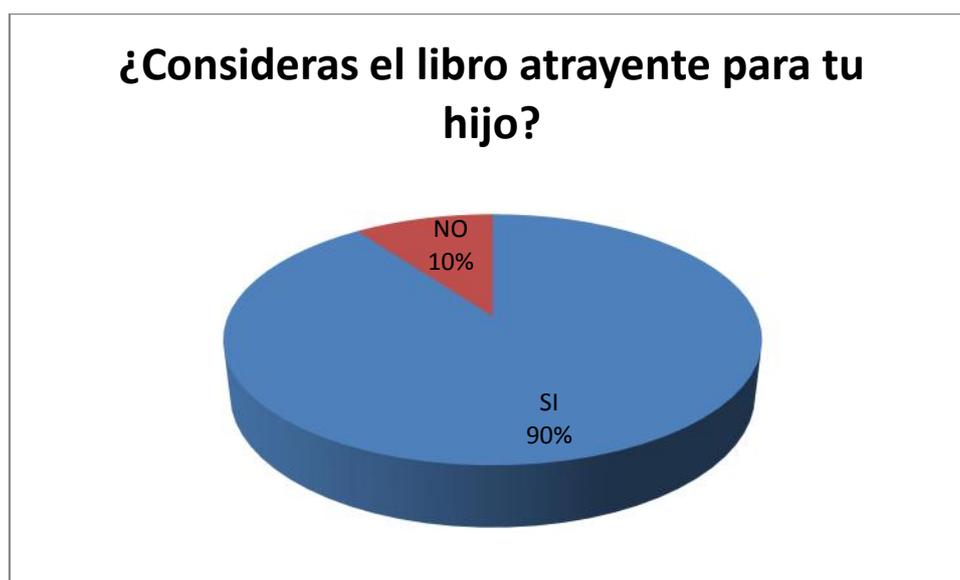


Gráfico 32. ¿Es el libro atractivo para su hijo?

Con la siguiente pregunta queremos conocer si como agente externo al proceso de enseñanza-aprendizaje, consideran que el grado de dificultad ha ido aumentando paulatinamente. Queda recogido en el gráfico nº 33.

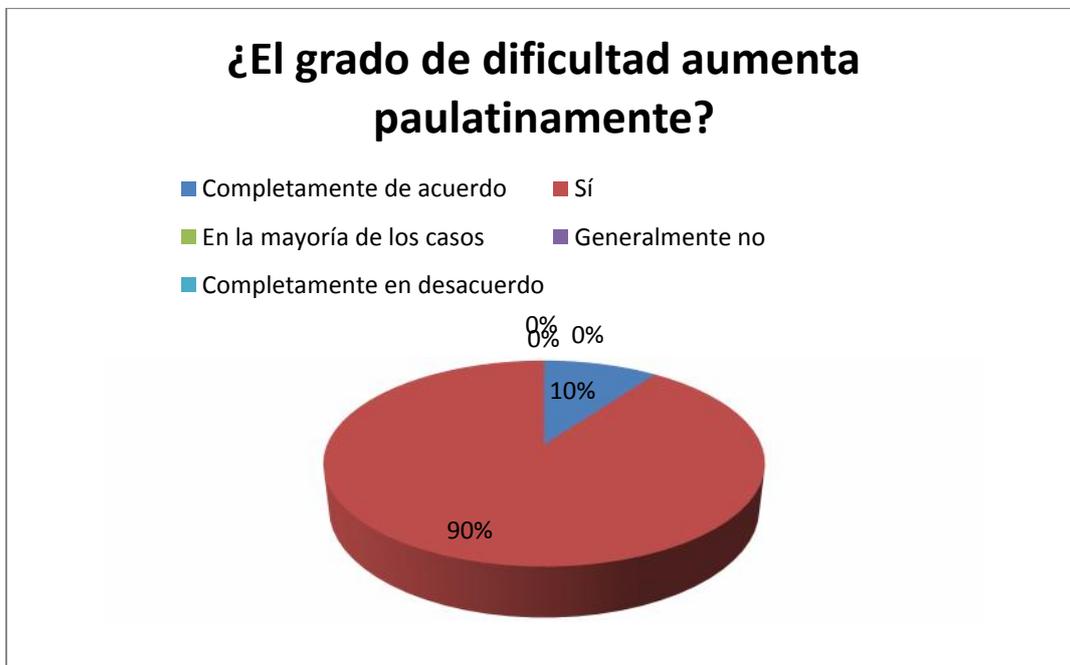


Gráfico 33. ¿El grado de dificultad aumenta paulatinamente?

En las cuestiones de si consideran adecuado el número de ejercicios en cada tema y su opinión sobre la longitud del tema, la respuesta ha sido unánime contestando el 100% de los encuestados que es el adecuado en ambos casos.

En la pregunta sobre el grado de aceptación del libro por parte de los niños, la respuesta ha sido bastante homogénea quedando reflejado según el gráfico 34.



Gráfico 34. Grado de aceptación

Cuando les pedimos que valoren el grado de aceptación según unos determinados parámetros obtenemos el siguiente resultado:

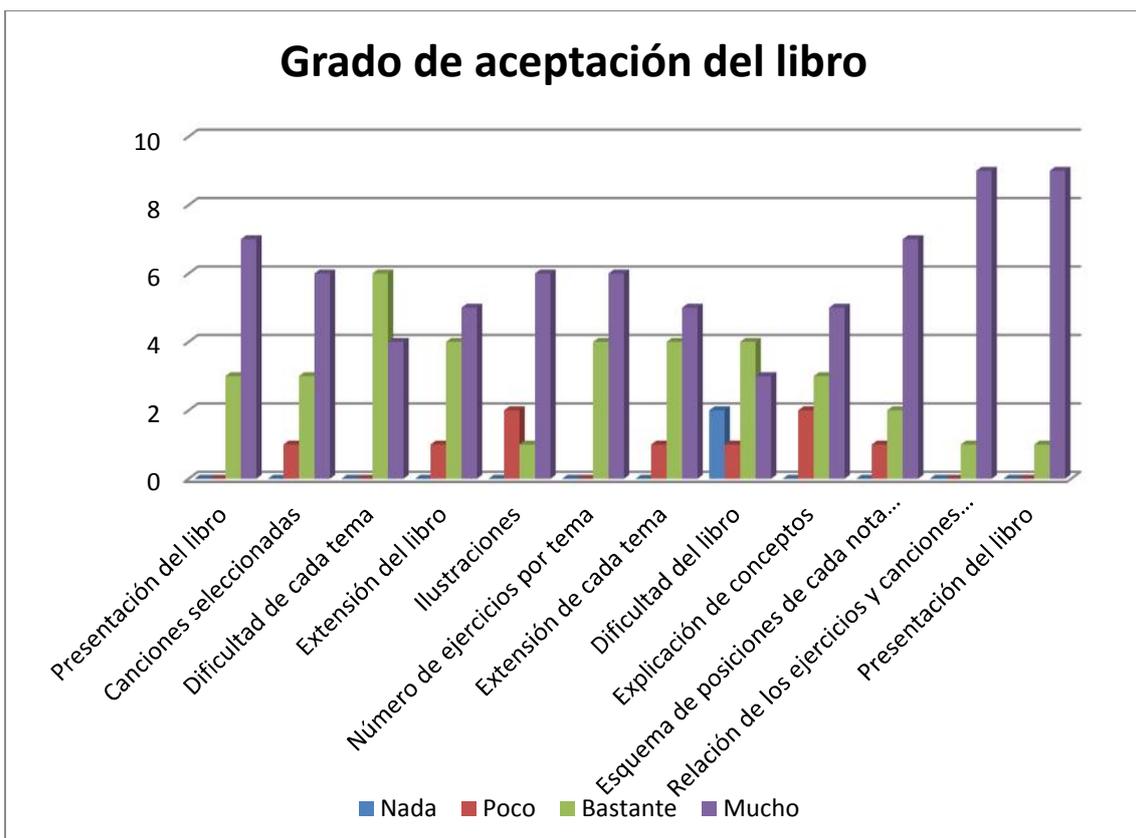


Gráfico 35. Valoración del libro

A continuación adjuntamos la tabla con los valores estadísticos calculados con el programa SPSS, donde reflejaremos media y desviación típica.

	Media	Desviación típica
Ítem 1: ¿Consideras que el libro ha sido atrayente para tu hijo/a?	1.90	.316
Ítem 2: ¿Consideras que el grado de dificultad de cada tema va aumentando paulatinamente?	4.10	.316
Ítem 3: Consideras que el número de ejercicios del tema es el adecuado	3.00	.000
Ítem 4: Consideras que la longitud del tema es adecuada	3.00	.000
Ítem 5: ¿Consideras que el grado de dificultad de los ejercicios ayuda a la comprensión de la canción o canciones propuestas en el tema?	4.90	.316
Ítem 6: ¿Qué grado de aceptación ha tenido el libro por parte de su hijo/a?	3.50	.707
Ítem 7: Presentación del libro	3.50	.707
Ítem 8: Canciones seleccionadas	3.40	.516
Ítem 9: Dificultad de cada tema	3.40	.699
Ítem 10: Extensión del libro	3.50	.850
Ítem 11: Ilustraciones	3.60	.516
Ítem 12: Número de ejercicios por tema	3.40	.699
Ítem 13: Extensión de cada tema	.50	.527
Ítem 14: Los temas propuestos a lo largo del libro eran: Conocidos por el alumno	2.80	1.135
Ítem 15: Dificultad del libro	3.30	.823
Ítem 16: Explicación de los conceptos	3.60	.699

Ítem 17: Esquema de posiciones de cada nota aprendida	3.80	.316
Ítem 18: Relación de los ejercicios y canciones propuestos en cada tema	3.90	.316

Tabla 22. Media y desviación típica del cuestionario para padres.

❖ Parrilla de observación

La valoración general del observador es positiva, considerando todas las indicaciones recogidas en la parrilla de observación para elaborar la versión final de nuestra propuesta metodológica²⁷.

Entre las reflexiones recogidas por el observador en nuestra investigación cabría destacar algunos cambios de modificación del orden de contenidos basados en un aumento paulatino del grado de dificultad así como aspectos a suprimir o añadir en cada tema.

A continuación adjuntamos una tabla en la que reflejamos la temporalización de cada tema²⁸.

TEMAS	SESIONES	Grado de dificultad	Respuesta por parte del alumnado
1	3	Muy fácil	Entusiasta
2	3	Muy fácil	Entusiasta
3	3	Fácil	Entusiasta
4	3	Fácil	Buena
5	4	Fácil	Entusiasta
6	4	Fácil	Buena
7	3	Difícil	Buena

²⁷ Capítulo 4 del marco teórico.

²⁸ La propuesta inicial que fue la que trabajó nuestra compañera estaba formada por 15 temas.

8	4	Difícil	Entusiasta
9	3	Fácil	Buena
10	4	Difícil	Aceptable
11	4	Fácil	Buena
12	4	Muy fácil	Entusiasta
13	4	Muy fácil	Entusiasta
14	3	Fácil	Buena
15	5	Fácil	Buena

Tabla 23. Cuadro resumen de la temporalización, grado de dificultad y respuesta por parte del alumnado recogido en la parrilla de observación.

a.2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Del cuestionario destinado a los profesores hemos obtenido cuantiosa información de la que extraeremos a continuación nuestras conclusiones.

i. Datos

ii. Formación pedagógica

Como pudimos observar en el gráfico 3, el 88% no supera los 40 años de edad. Este dato nos refleja la notoria juventud de nuestra especialidad en esta comunidad, así como de los profesores que la imparten, siendo este segmento del profesorado más cercano a una posible renovación metodológica.

Sin embargo, esto choca con los resultados obtenidos en la pregunta sobre el conocimiento de las corrientes pedagógicas, prácticamente la mitad de la muestra reconoce tener poco y nada de conocimiento sobre el método Willems (51.6%), Dalcroze (45.5%). Un poco inferiores son los porcentajes de desconocimiento de

Orff (36.4%) y Kodaly (30.3%), quedando Ward (90.9%) y Martenot (84.8%) como auténticos desconocidos.

Si analizamos la correlación existente entre las variables 9 y 10 según el índice de correlación de Pearson, podemos comprobar que no hay ninguna relación significativa entre realizar cursos de pedagogía musical y conocer las diferentes corrientes pedagógicas.

Correlaciones

		¿Ha realizado cursos de pedagogía musical?	¿En qué medida conoce las siguientes corrientes?					
			Willens	Dalcroze	Ward	Kodaly	Orff	Martenot
¿ cursos ¿	Correlación de Pearson	1	.037	-.203	-.197	-.322	-.202	-.348*
	Sig. (bilateral)		.836	.256	.273	.067	.259	.047
[Willens]	Correlación de Pearson	.037	1	.768**	.330	.065	.045	.121
	Sig. (bilateral)	.836		.000	.061	.720	.804	.504
[Dalcroze]	Correlación de Pearson	-.203	.768**	1	.295	.322	.291	.172
	Sig. (bilateral)	.256	.000		.096	.068	.101	.337
[Ward]	Correlación de Pearson	-.197	.330	.295	1	.424*	.373*	.581**
	Sig. (bilateral)	.273	.061	.096		.014	.033	.000
Kodaly]	Correlación de Pearson	-.322	.065	.322	.424*	1	.926**	.616**
	Sig. (bilateral)	.067	.720	.068	.014		.000	.000
[Orff]	Correlación de Pearson	-.202	.045	.291	.373*	.926**	1	.564**
	Sig. (bilateral)	.259	.804	.101	.033	.000		.001
Martenot]	Correlación de Pearson	-.348*	.121	.172	.581**	.616**	.564**	1
	Sig. (bilateral)	.047	.504	.337	.000	.000	.001	

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Tabla 24. Índice de correlación de Pearson entre la realización de cursos de pedagogía y las corrientes metodológicas activas.

Por el contrario, encontramos correlación moderada entre Martenot y Ward (.581), entre Martenot-Kodaly (.616) y Martenot-Orff (.564). Entre Dalcroze y Willemshay una buena correlación de .768, y debemos destacar la muy buena correlación entre Kodaly y Orff alcanzando el índice un valor de .926 con un grado de significancia a nivel 0.01.

Si comparamos estos datos con las medias y desviaciones típicas de estos elementos (tabla 8), podemos confirmar que el grado de conocimiento de Ward y Martenot entre los encuestados es similar, cubriendo el rango de nada a poco. En el caso de Dalcroze y Martenot, el rango de respuestas oscila desde nada a suficiente. La correlación más significativa que encontramos entre Kodaly y Orff coincide en valores desde poco a bastante.

Nos llama la atención el poco grado de conocimiento de estas metodologías, incluso en aquellas más conocidas entre los encuestados (Kodaly y Orff) el valor de la media es relativamente bajo si tenemos en cuenta que la edad media del profesorado de oboe es baja.

Hemos estudiado la posible correlación entre el grado en que se perciben como docentes y la vocación para la docencia, pero la relación entre ambas variables es escasa ya que obtenemos un índice de .244.

Sí encontramos, en cambio, una moderada relación entre cómo se percibe como docente y el interés por la enseñanza, obteniendo un índice de correlación de Pearson de .456 y un grado de significancia a nivel 0.01.

		En su actividad profesional, señale en qué grado de satisfacción se percibe a sí mismo como: [Docente]	Indique en qué grado le influyeron los siguientes aspectos para dedicarse a la docencia en un conservatorio: [Interés por la enseñanza]
En su actividad profesional, señale en qué grado de satisfacción se percibe a sí mismo como: [Docente]	Correlación de Pearson	1	,456**
	Sig. (bilateral)		,008
	N	33	33
Indique en qué grado le influyeron los siguientes aspectos para dedicarse a la docencia en un conservatorio: [Interés por la enseñanza]	Correlación de Pearson	,456**	1
	Sig. (bilateral)	,008	
	N	33	33

Tabla 25. Índice de correlación de Pearson entre la percepción como docentes y el interés por la enseñanza.

Si estos valores los comparamos con la media y la desviación típica, podemos afirmar que los encuestados están entre bastante y muy satisfechos con su labor como docente y que el grado de interés que muestran por la enseñanza oscila entre el rango de suficiente y mucho.

	Estadísticos descriptivos		
	Media	Desviación típica	N
Docente	4.42	.502	33
Interés por la enseñanza	4.24	.902	33

Tabla 26. Datos estadísticos de los ítems 12.1 y 13.5.

En la pregunta sobre qué aspectos le llevaron a dedicarse a la docencia en un conservatorio, cabe destacar la vocación y el interés por la enseñanza como las respuestas mayoritarias de los encuestados, así lo confirman los datos descriptivos recogidos en la tabla 11.

En la pregunta sobre los aspectos que han contribuido al desarrollo profesional en el ámbito docente, el aspecto en el que más coinciden los encuestados

es en el clima de las relaciones interpersonales contribuyendo entre suficiente y mucho. El resto de datos no carecen de valor significativo puesto que podemos comprobar por su desviación típica (tabla 12) que la disparidad de opiniones ha sido considerable.

La siguiente pregunta de nuestro cuestionario pretende conocer el grado en el que influyen ciertos aspectos en la actividad profesional. Los datos descriptivos que recoge la tabla 13 son un tanto curiosos. La formación recibida, los años de experiencia profesional, la participación en agrupaciones instrumentales, la asistencia a cursos de perfeccionamiento musical, el intercambio de experiencias formativas con otros compañeros y la revisión de la metodología son cuestiones que influyen en una escala de entre suficiente y mucho en la actividad profesional de los encuestados.

Por ejemplo, en el aspecto de la participación en agrupaciones instrumentales les influyó en gran medida a casi la totalidad de la muestra (97%), así como la asistencia a cursos de perfeccionamiento musical (90.9%). El 93.9% de los encuestados consideran que la revisión de literatura actualizada les influye considerablemente en la impartición de su trabajo.

Sin embargo, un dato que nos llama la atención es que sólo para el 51.5% de la muestra, la formación recibida sobre pedagogía musical influye directamente en su actividad profesional. La formación recibida para ser docente, la formación permanente ofertada a los docentes y la formación recibida en cursos de pedagogía musical influye entre poco y bastante, con una desviación típica mayor lo que nos indica que no hay una tendencia clara entre los encuestados.

Lo que sí podemos indicar es que hay poco interés entre el profesorado por la formación en pedagogía musical pero sin embargo la asistencia a cursos de perfeccionamiento instrumental están en un alto grado de reconocimiento. Sí bien, no

considerando menos importantes estos últimos, estimamos oportuno la necesidad de reflexionar sobre la formación recibida y ofertada a los docentes sobre pedagogía musical.

Hemos estudiado la posible correlación entre los años de experiencia profesional y la asistencia a cursos de perfeccionamiento mediante el programa SPSS pero no hemos hallado ninguna.

iii. Clima de relaciones personales

Pasamos a continuación a comentar los resultados obtenidos del tercer epígrafe de nuestro cuestionario, destinado al clima de las relaciones interpersonales.

En rasgos generales, podemos decir que todos los aspectos del ámbito interpersonal con los compañeros influye entre suficiente y bastante en el desarrollo profesional, tal y como recoge la tabla 14. Sin embargo, el clima interpersonal con el alumnado adquiere más importancia para la muestra encuestada. Los valores de media y desviación típica de la aceptación entre el alumnado, el acercamiento y la actitud del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje nos indican que influyen en un rango de entre suficiente y mucho al profesorado. Son los resultados alcanzados por el alumnado y las relaciones que se establecen con él, los principales aspectos que influyen en el desarrollo profesional. Vamos a estudiar a continuación la correlación entre estas variables.

Correlaciones		En general. las relaciones que establezco con el alumnado me influyen	Los resultados generales alcanzados por el alumnado	La aceptación que tengo entre el alumnado	El acercamiento que poseo con el alumnado
[En general. las relaciones que establezco con el alumnado me influyen]	Correlación de Pearson	1	.562**	.397*	.428*
	Sig. (bilateral)		.001	.022	.013
	N	33	33	33	33
[Los resultados generales alcanzados por el alumnado]	Correlación de Pearson	.562**	1	.009	.059
	Sig. (bilateral)	.001		.961	.744
	N	33	33	33	33
[La aceptación que tengo entre el alumnado]	Correlación de Pearson	.397*	.009	1	.629**
	Sig. (bilateral)	.022	.961		.000
	N	33	33	33	33
[El acercamiento que poseo con el alumnado]	Correlación de Pearson	.428*	.059	.629**	1
	Sig. (bilateral)	.013	.744	.000	
	N	33	33	33	33

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).
 * . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Tabla 27. Correlación entre aspectos de las relaciones interpersonales con el alumnado.

Como podemos observar en la tabla anterior, hay una relación moderada entre la relación que se establece con el alumnado y los resultados obtenidos, con un grado de significación de 0.01. Por otro lado, hay una interrelación buena entre el grado de aceptación que tiene el profesor con el alumnado y el acercamiento con ellos.

iv. Opinión sobre la implantación de la L.E.A. en los primeros cursos de Enseñanzas Básicas.

En el siguiente epígrafe de nuestro cuestionario, hemos sondeado al profesorado sobre la implantación de la LEA en los primeros cursos de Enseñanzas Básicas, cursos en los que tienen lugar los cambios más drásticos.

La tabla 16 recoge los datos descriptivos de los subpartados de esta pregunta. En ella podemos observar que hay un consenso entre el profesorado encuestado sobre la importancia de realización de cursos sobre actualización metodológica y la falta de concienciación del cambio de metodología en la docencia.

Los datos de media y desviación típica nos muestran que hay coincidencia de respuestas entre los encuestados al ítem “El grupo es el entorno natural de trabajo del alumnado”, abarcando un rango de entre poco y bastante. Resultado similar obtenemos del ítem “Mediante la práctica en grupo potenciamos al máximo el aprendizaje”. Cuando les preguntamos sobre el beneficio de la clase grupal en alumnos de 1º y 2º de E.B., la dispersión de respuestas es algo mayor que en los casos anteriores pero nos sorprende que el rango sigue siendo entre poco y bastante. Si observamos el gráfico 22, sólo el 12% de los encuestados ha valorado esta pregunta con la más alta calificación, el 36% lo califica como bastante y un 24% como suficiente. En consecuencia podemos decir, que en rasgos generales el profesorado acepta, aunque no con demasiado entusiasmo, la implantación de la LEA (objetivo 3 de nuestra investigación).

Al preguntarles sobre la literatura actual, observando los valores de media y desviación típica, vemos que coinciden en que la literatura está de nada a suficiente adaptada (94%). Advertimos coincidencia también en altas valoraciones sobre la necesidad de una interrelación entre lenguaje musical e instrumento, de hecho el 48.5% la califica como muy necesario.

Al ítem referente a la valoración sobre la pérdida de clase individual y lo que ha supuesto para la enseñanza instrumental, el grado de dispersión de las respuesta aumenta considerablemente, encontrando un abanico de respuestas que van desde

nada (9.1%), poco (15.2%), suficiente (24.2%), bastante (18.2%) hasta mucho (33%).

Todos coinciden en valorar positivamente que el ambiente dentro del grupo es fundamental para la obtención de buenos resultados.

Si observamos los datos descriptivos del ítem 28 “El profesorado está preparado para el cambio metodológico que supone la implantación de la LEA en Andalucía”, la valoración es negativa (nada y poco) para el 66.7% de los encuestados.

Sobre la renovación metodológica, los encuestados consideran que mejoraría la calidad del aprendizaje entre suficiente (27.3%), bastante (24.2%) y mucho (33%).

Cuando preguntamos a nuestra muestra si considera que el profesorado está concienciado del cambio, la respuesta es abrumadora, el 63.6% de ellos responde que nada o poco y el 30% que suficiente. También coinciden en valorar positivamente todos ellos la realización de cursos sobre actualización metodológica.

A continuación procederemos a valorar el índice de correlación de Pearson para algunas de estas variables.

Cuando analizamos los ítems números 17 y 18, encontramos un índice de correlación del 0.663 con un grado de significancia del 0.01 entre ellos. La interrelación entre 18-20 y 18-21 es moderada, sin embargo no existe ninguna correlación con el ítem 24 (tabla 28), lo que nos conlleva a concluir que el profesorado cree conocer la normativa actual, pero es bastante discutible puesto que un porcentaje bastante bajo de la muestra estudiada ha reconocido en los ítems 20, 21 y 24 los objetivos promulgados por la LEA.

Correlaciones		Ítem 17	Ítem 18	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 24
17. En qué medida conoce el desarrollo de la normativa en cuanto a la implantación en los primeros cursos de Enseñanzas Básicas.	Correlación	1	.663**	.337	.309	.165
	Sig.		.000	.055	.080	.357
	N	33	33	33	33	33
18. El grupo es el entorno natural de trabajo del alumnado	Correlación	.663**	1	.530**	.499**	.239
	Sig. (bilateral)	.000		.001	.003	.181
	N	33	33	33	33	33
20. La clase grupal en 1º y 2º cursos de E.B. es beneficiosa para la consecución de los objetivos planteados en estos niveles.	Correlación	.337	.530**	1	.346*	.314
	Sig. (bilateral)	.055	.001		.049	.075
	N	33	33	33	33	33
21. El trabajo de la audición es fundamental en estos primeros cursos.	Correlación	.309	.499**	.346*	1	.310
	Sig. (bilateral)	.080	.003	.049		.079
	N	33	33	33	33	33
24. Conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época es fundamental para la formación integral del alumno.	Correlación	.165	.239	.314	.310	1
	Sig. (bilateral)	.357	.181	.075	.079	
	N	33	33	33	33	33

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 28. Índice de correlación de Pearson entre los ítems 17, 18, 20, 21 y 24.

Estudiaremos a continuación si existe correlación entre el ítem 9 del cuestionario, *¿ha realizado cursos de pedagogía musical?*, y los ítems nº 30, 31 y 32, donde hablamos de renovación metodológica y cambio de mentalidad en el profesorado.

		Ítem 9	Ítem 30	Ítem 31	Ítem 32
9. ¿Ha realizado cursos de pedagogía musical?	Correlación de Pearson	1	-.062	.235	-.006
	Sig. (bilateral)		.732	.189	.973
	N	33	33	33	33
30. La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje	Correlación de Pearson	-.062	1	.056	.257
	Sig. (bilateral)	.732		.757	.148
	N	33	33	33	33
31. El profesorado está concienciado del cambio de metodología en su docencia	Correlación de Pearson	.235	.056	1	-.398*
	Sig. (bilateral)	.189	.757		.022
	N	33	33	33	33
32. En qué medida considera importante la realización de cursos sobre actualización metodológica	Correlación de Pearson	-.006	.257	-.398*	1
	Sig. (bilateral)	.973	.148	.022	
	N	33	33	33	33

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Tabla 29. Índice de correlación entre ítems 9, 30, 31 y 32.

A la vista de los resultados, no podemos concluir que haya ninguna relación entre estas variables. Sólo podríamos hablar de escasa correlación inversa entre los ítems 31 y 32, pudiendo explicarlo como a menor grado de concienciación del profesorado por el cambio de metodología, mayor importancia de realización de cursos sobre actualización metodológica. Pero no es un dato relevante para nuestra investigación.

v. Docencia

Procederemos a continuación a analizar los resultados obtenidos del último epígrafe del cuestionario, el que destinamos a conocer cuestiones relacionadas con la docencia.

Como podemos apreciar en la tabla nº 17, los encuestados han valorado con las más altas calificaciones los ítems nº 33, 34 y 35, que hacen referencia al interés

por la enseñanza, la dedicación al instrumento y el conocimiento sobre la especialidad que imparte. Podemos determinar por lo tanto, que tenemos una población del profesorado de oboe que está realmente volcado en su trabajo y en la enseñanza de su especialidad.

La percepción sobre la formación que la muestra posee es bastante alta también, con un valor de media de 4 y una desviación típica de .829.

La coordinación entre el profesorado, el equipo docente y los medios y recursos disponibles tienen un rango de respuesta más desfavorable, oscilando entre poco y bastante con una desviación típica del orden de 1.10 aproximadamente en ambos ítems.

La integración de las nuevas tecnologías tiene una valoración baja, encontrando a casi la mitad de la muestra entre las respuestas de poco y nada (54.5%).

Para la gran mayoría de los encuestados (90.9%), el tiempo que dedican para la preparación de sus clases es bastante y mucho, por lo que podemos afirmar que tenemos un profesorado entregado.

Cuestiones como el apoyo entre compañeros, la implicación en el centro y la participación activa en audiciones y conciertos alcanza unas valoraciones similares con valores de media que oscilan entre 3.5 y 3.9, y una desviación típica .80 aproximadamente. Esto nos reafirma la idea anterior, el profesorado de oboe está implicado con su labor.

En el campo de la investigación acerca de la especialidad que imparten, el 48.5% de la muestra opina que investiga suficiente, el 24.2% bastante y el 18.2% mucho.

El impacto de la labor docente de los encuestados y el grado de satisfacción del profesorado es positivo en todo los casos, con valores de media de 3.58 y 4 respectivamente, y desviaciones típicas de 0.6 y 0.7.

Si preguntamos por la formación pedagógica recibida, los datos son más dispares encontrando en la tabla 18 que la formación recibida en el conservatorio posee una desviación típica bastante alta, lo que significa que no hay un consenso entre la muestra al respecto. Los cursos organizados por el Centro de Estudios del Profesorado (CEP) están peor valorados ya que para el 57.6% de los encuestados han aprendido poco o nada con ellos, sin embargo las entidades privadas han contribuido a la formación suficiente, bastante y mucho para el 84.8% de la muestra. (Tabla 18)

Sobre la participación en congresos y jornadas de pedagogía e investigación musical y en cursos de perfeccionamiento, comprobamos que sólo un 63.6% ha participado en cursos de pedagogía musical, un 33.3% en congresos o jornadas de investigación musical. En cambio, el 93.9% ha participado bastante y mucho en cursos de perfeccionamiento musical. (Tabla 19).

Cuando les preguntamos por el nivel de satisfacción del reconocimiento como docentes, el 87.9% de los encuestados considera que es suficiente, bastante y mucho (gráfico 26). Sin embargo no califican de igual modo el método de evaluación de la calidad docente ni los criterios.

Procederemos a continuación a estudiar el índice de correlación de algunas de estas variables.

Si analizamos el interés que poseo sobre la enseñanza, el tiempo y el esfuerzo que dedico en la preparación de las clases y la investigación de aspectos relacionados con la enseñanza, no encontramos ninguna relación entre ellas (tabla 30).

Correlaciones		Ítem 33	Ítem 41	Ítem 45
El interés que tengo sobre la enseñanza	Correlación de Pearson	1	.316	.191
	Sig. (bilateral)		.073	.287
	N	33	33	33
El tiempo y el esfuerzo que dedico a la preparación de mis clases	Correlación de Pearson	.316	1	.326
	Sig. (bilateral)	.073		.064
	N	33	33	33
La investigación de aspectos relacionados con la enseñanza y la pedagogía de su especialidad	Correlación de Pearson	.191	.326	1
	Sig. (bilateral)	.287	.064	
	N	33	33	33

Tabla 30. Índice de correlación de Pearson entre las variables 33, 41 y 45.

Si relacionamos las variables 33, 34, 35, 36 y 47 encontramos en la tabla 31 que hay una correlación entre el interés que muestran los encuestados en la enseñanza y el grado de satisfacción en el desempeño de sus funciones con una correlación moderada del orden de .494 y un índice de significancia de nivel 0.01. Del mismo modo encontramos una correlación moderada (.409) entre la dedicación para perfeccionar la práctica de mi instrumento y el conocimiento del mismo, y una correlación escasa (.380) con un grado de significancia de nivel 0.05 entre el conocimiento que poseo de la especialidad y la formación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Correlaciones

		Ítem 33	ítem 34	ítem 35	ítem 36	ítem 45	Ítem 47
El interés que tengo sobre la enseñanza	Correlación de Pearson	1	.150	.126	.068	.191	.494**
	Sig. (bilateral)		.405	.485	.708	.287	.003
	N	33	33	33	33	33	33
La investigación de aspectos relacionados con la enseñanza y la pedagogía de su	Correlación de Pearson	.191	.227	.036	.039	1	.288
	Sig. (bilateral)	.287	.203	.842	.830		.105
	N	33	33	33	33	33	33

especialidad							
En general. su grado de satisfacción en el desempeño de la actividad docente es...	Correlación de Pearson	.494**	.336	.264	0.000	.288	1
	Sig. (bilateral)	.003	.056	.137	1.000	.105	
	N	33	33	33	33	33	33
El conocimiento que poseo de la especialidad que imparto	Correlación de Pearson	.126	.409*	1	.380*	.036	.264
	Sig. (bilateral)	.485	.018		.029	.842	.137
	N	33	33	33	33	33	33
La dedicación para perfeccionar la práctica de mi instrumento	Correlación de Pearson	.150	1	.409*	-.155	.227	.336
	Sig. (bilateral)	.405		.018	.388	.203	.056
	N	33	33	33	33	33	33
La formación que tengo sobre la enseñanza y el aprendizaje	Correlación de Pearson	.068	-.155	.380*	1	.039	0.000
	Sig. (bilateral)	.708	.388	.029		.830	1.000
	N	33	33	33	33	33	33
** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).							
* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).							

Tabla 31. Índices de correlación de los ítems 33, 34, 35,36 y 47.

A continuación analizaremos la relación entre el grado de satisfacción del desempeño de la actividad docente y la participación en congresos y cursos obteniendo una correlación moderada (.432) entre la asistencia a congresos o jornadas sobre investigación musical y a congresos sobre pedagogía musical. También encontramos una correlación moderada (.417) entre la asistencia a congresos sobre investigación musical y el grado de satisfacción en el desempeño de la actividad docente.

Correlaciones					
		Congresos o cursos sobre pedagogía musical	Congresos o jornadas sobre investigación musical	Cursos de perfeccionamiento musical	En general, su grado de satisfacción es...
Congresos o cursos sobre pedagogía musical	Correlación de Pearson	1	.432*	.048	.208
	Sig. (bilateral)		.012	.790	.245
	N	33	33	33	33
Congresos o jornadas sobre investigación musical	Correlación de Pearson	.432*	1	.242	.146
	Sig. (bilateral)	.012		.175	.417
	N	33	33	33	33
Cursos de perfeccionamiento musical	Correlación de Pearson	.048	.242	1	.268
	Sig. (bilateral)	.790	.175		.132
	N	33	33	33	33
En general, su grado de satisfacción en el desempeño de la actividad docente es...	Correlación de Pearson	.208	.146	.268	1
	Sig. (bilateral)	.245	.417	.132	
	N	33	33	33	33

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 32. Índices de correlación entre 47 y 49.

Para finalizar la discusión de resultados del cuestionario destinado a los profesores, buscaremos la posible relación entre la formación pedagógica recibida (ítem 48) y la participación en cursos y congresos (ítem 49).

Correlaciones							
		Ítem 48.1	Ítem 48.2	Ítem 48.3	Ítem 49.1	Ítem 49.2	Ítem 49.3
Paso por el conservatorio	Correlación de Pearson	1	.156	.152	-.022	-.090	-.047
	Sig. (bilateral)		.385	.398	.904	.617	.793
	N	33	33	33	33	33	33
Cursos para profesores organizados por el CEP	Correlación de Pearson	.156	1	.435*	-.073	-.056	.243
	Sig. (bilateral)	.385		.011	.687	.756	.173
	N	33	33	33	33	33	33

Cursos para profesores organizados por entidades privadas	Correlación de Pearson	.152	.435*	1	.126	-.019	.375*
	Sig. (bilateral)	.398	.011		.485	.917	.031
	N	33	33	33	33	33	33
Congresos o cursos sobre pedagogía musical	Correlación de Pearson	-.022	-.073	.126	1	.432*	.048
	Sig. (bilateral)	.904	.687	.485		.012	.790
	N	33	33	33	33	33	33
Congresos o jornadas sobre investigación musical	Correlación de Pearson	-.090	-.056	-.019	.432*	1	.242
	Sig. (bilateral)	.617	.756	.917	.012		.175
	N	33	33	33	33	33	33
Cursos de perfeccionamiento musical	Correlación de Pearson	-.047	.243	.375*	.048	.242	1
	Sig. (bilateral)	.793	.173	.031	.790	.175	
	N	33	33	33	33	33	33

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 33. Índice de correlación de las variables 48 y 49.

Si consultamos la tabla 33, sólo encontramos una correlación moderada (.435) entre los cursos organizados para los profesores por el CEP y los organizados por entidades privadas.

a. Cuestionarios de padres y alumnos

Otro instrumento de medida que hemos utilizado en nuestra investigación y que nos ha reportado una valiosa información, ha sido el cuestionario que hemos pasado al alumnado y a las familias. Comenzaremos comentado los resultados obtenidos del cuestionario de alumnos.

La estructura de este cuestionario era muy sencilla puesto que la edad de los usuarios está entre los 8 y los 12 años de edad, por lo tanto, sólo nos interesa conocer grado de aceptación general y alguna pregunta técnica que nos permita valorar si es atractivo para nuestros alumnos.

Al 84.62 % del alumnado le ha gustado nuestra propuesta, el 46.15% de ellos consideran que los conceptos aprendidos en el libro son muchos y el otro 53.85 %

que son suficientes. Cuando les preguntamos sobre la consideración general del libro, el 69.23% opinaba que ha estado bien, el 15.38 % que ha sido fácil y sólo el 7.69% considera que ha sido difícil. En cuanto a la pregunta que hacía referencia al número de ejercicios propuestos en cada tema, el 100% ha contestado que es el adecuado. Respecto a las canciones propuestas en los diferentes temas, a la totalidad del alumnado les han gustado y eran conocidas por el 84.62% de ellos. El 61.54% de los alumnos consideraba que la práctica en grupo ha estado bien, el 38.46% piensa que ha sido fácil o muy fácil.

El cuestionario destinado a las familias es un poco más extenso con el que pretendemos conocer cómo han visto la aceptación de nuestra propuesta desde casa, puesto que nadie mejor que ellos para conocer las reacciones sinceras de nuestros alumnos. Con los resultados obtenidos podemos señalar que el 90% de los encuestados considera nuestra propuesta atrayente para sus hijos y que el grado de dificultad de cada tema ha ido aumentando paulatinamente. El 100% de ellos pensaba que el número de ejercicios de cada tema era el adecuado, así como la extensión de ellos. El 90% de los encuestados opinaba que el grado de dificultad de los ejercicios ayudaba a la comprensión de las canciones propuestas en cada uno de los temas. En general, el grado de aceptación ha sido bueno o muy bueno entre el 90% de los encuestados.

En las preguntas en las que tenían que valorar el grado de aceptación de diversos aspectos de nuestra propuesta, remarcamos que el 90% de los encuestados valoraba positivamente la selección de canciones, así como la extensión del libro y de cada tema.

Con los cuestionarios destinados a los alumnos y sus familias estamos dando respuesta a parte del objetivo nº 5 planteado en nuestra investigación que hace

referencia a conocer la valoración y reacción del alumnado y sus familias a nuestra propuesta metodológica.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS CUALITATIVOS

Antes de introducirnos en materia, nos gustaría reseñar que las sesiones del grupo de discusión se han desarrollado con total normalidad y dentro de la cordialidad preponderando la espontaneidad en cada una de las sesiones de trabajo. El ambiente ha sido distendido y hemos podido extraer interesantes conclusiones de sus reflexiones, alcanzando con éxito el objetivo propuesto para el grupo de discusión.

Distinguiremos entre las dos sesiones que llevamos a cabo con temática diferente. En la primera de ellas, como hemos dicho en el capítulo 6 del marco metodológico, queríamos conocer la opinión sobre la implantación de la normativa y evaluar el grado de conocimiento que tienen de ella para intentar dar respuesta al tercer objetivo planteado en nuestra investigación.

Los resultados de los instrumentos cualitativos giran en torno al problema principal que hemos planteado en nuestra investigación y los objetivos 3, 4 y 5 que nos propusimos hacen referencia a conocer la aceptación del profesorado a los cambios de la normativa actual, proponer una propuesta metodológica y conocer la valoración de ésta por parte de los expertos.

Los resultados del análisis de contenido nos indica que sobre la *legislación* actual el profesorado de música está descontento con el cambio sufrido tanto en los contenidos teóricos como prácticos, no va en la línea que ellos desearían:

“Yo pienso que lo que había anterior a la LEA estaba muchísimo mejor porque ya tenían la parte grupal en la colectiva y luego tenían su media hora de enseñanza individual(GD. D²⁹).

En relación a la *práctica del instrumento*, el profesorado entiende que la práctica en grupo es muy beneficiosa, puede ser un elemento motivador entre los estudiantes más rezagados y se propicia un clima de aprendizaje placentero. Aunque se reconoce la fuerza de la clase individual y su necesidad:

“[...] y otros días individualizar un poco por la falta de atención personalizada a cada uno de lo que necesita cada uno de ellos, porque si no le dedicas un tiempo grande es complicado que solucione los problemas” (GD. C).

Consideran que la práctica del instrumento saldría beneficiada si existiese cierta interrelación con el lenguaje musical.

“Eso de la interdisciplinaridad está muy bien pero después no se aplica en ningún sitio. Pero porque tampoco vamos los oboes al mismo ritmo que las flautas o que los saxos” (GD.B).

Son conscientes de la dificultad que esta interrelación acarrea el organizar grupos de lenguaje musical con las mismas necesidades:

“A nivel organizativo es imposible porque habría que hacer grupos sólo de oboe, grupos sólo de saxofones, grupos sólo de fagot que hay cuatro alumnos... es inviable” (GD.C).

“[...]mientras tenga que haber una única programación de lenguaje musical, en el momento que se creen los grupos así, debe haber diferentes programaciones para que eso funcione según los instrumentos” (GD.E).

Coinciden todos en la gran importancia y la necesidad de relacionar conceptos, la enseñanza de la música está organizada en diferentes asignaturas, pero al fin y al cabo, todo es música y los conceptos que aprenden en la clase teórica se necesitan para la práctica de cualquier instrumento.

El *profesorado* reconoce la necesidad de adaptarse al cambio, pero a la vez es consciente de las reticencias hacia este. Implica renovación metodológica, así como

²⁹ Opinión del miembro D en el grupo de discusión.

más formación y actualización, y además, trabajo cooperativo entre asignaturas y profesorado.

“Pero en cuanto a los profesores con si están concienciados con el cambio metodológico somos muchos, hay profesores que están concienciados y se adaptan, otros que están concienciados y pasan de adaptarse, otros que ni están concienciados ni quieren adaptarse...entonces es complicado (...) Pero eso, que es nuestra tarea formarnos pero necesitamos que nos ayuden, y que nos den los medios” (GD.C).

La dificultad estriba en la falta de apoyo institucional y la poca tradición pedagógica en el área de música.

“Sí, porque ya que han hecho esto, la persona que ha hecho esto, tenía algo en mente que no ha transmitido. Sí que es verdad que nos hicieron un curso del CEP para explicarnos esto (...) Nos explicaron lo del grupo de tres pero no nos dejaron hacer preguntas, era un poco así... no nos llegaron a explicar nada, es todo ventajoso trabajar en grupo, pero no aclararon nada” (GD.B).

En cuanto a la *metodología* se pone de manifiesto la dinámica de actuación del profesorado. Buscan actividades, se adaptan a las dificultades, controlan el ritmo del aula, organizan los grupos de la manera más productiva para los estudiantes y buscan materiales. La gran queja es la falta de *materiales* adaptados:

“Nos deberían dar unos materiales o algo con lo que podamos trabajar” (GD. D.)

“Material hay muchísimo, pero específico para la clase de tres, no. Hay que coger material y adaptarlo” (GD.C).

“El material que hay para oboe está adaptado a la clase colectiva, pero a la anterior clase colectiva, no a ésta”(GD.E).

Ante la propuesta en este trabajo de un material específico para la enseñanza del oboe, manifestaron su confianza y señalaron el despliegue gráfico, con dibujos atractivos para la edad que motivaban la práctica musical.

“B: Te voy a decir una cosa que les ha gustado mucho a mis alumnos, los dibujitos, ¡Bob Esponja! Ellos están acostumbrados...

A: Es que cada tema tiene un dibujito diferente...

B: Es que están acostumbrados al “aprende tocando” que no tiene ningún dibujito y cuando les di esto fue como “WOW, Bob Esponja”.

A: Claro, y además el año pasado llegué a hacer un concurso de dibujo y cada uno de ellos hizo un dibujo. Entonces estaban deseando que llegase el tema 10 para ver quién había sido el ganador del primer premio. Y luego, claro, a veces pongo dibujos que no conocen, pero luego me lo ven en la camiseta y dicen “Seño, el dibujo del libro”!

B: Claro, que no saben quién es Snoopy” (GD, ByA).

Así como también resaltaron que las canciones fuesen populares. El hecho de tocar melodías que ellos podían reconocer y les eran familiares, suponía un plus a favor de la práctica del instrumento:

“A: Este año les metí muchos dibujos nuevos. El que es un triunfo siempre es Doraemon. Por cierto, la canción de Doraemon aparece cuando les enseño el fa de horca, es súper difícil pero les sale a todos porque les encanta Doraemon. Y ya no se les olvida lo del fa de horca.

E: claro, es que estos materiales que son motivadores a ellos les atrae. Porque en el fondo lo que quieren ellos es tocar canciones que conocen.

A: Claro, las canciones que he seleccionado para los libros de 1º y 2º son canciones que conozcan un poco o que les resulten amenas, ya sean canciones del repertorio andaluz y estamos trabajando de paso el objetivo h de la normativa... Claro, por ejemplo, cuando llega el puente de Andalucía tocan el Himno a Andalucía.

E: Es que son fans, te lo piden.

A: Sí, un poco simplificado pero ellos lo tocan. Luego también les meto muchas melodías clásicas que ellos conocen porque son conocidas, la de Eurovisión, Can Can,... y a la vez tienen el compositor con las fechas y la verdad es que los míos de este año se han viciado porque en la clase tengo un cuadro con la fecha de cada periodo musical, entonces ellos se han viciado a descubrir de qué periodo es cada canción. Y muchas veces si se me olvida ponerles la fecha, me la terminan preguntando ellos. Aunque esto igual me ha funcionado con este grupo y al año que viene no me funciona” (GD, E yA).

Cuando les preguntamos sobre su opinión acerca del grupo como entorno de trabajo, el sentimiento generalizado es que el grupo funciona dependiendo de la composición de él. Si las edades son muy diferentes, el profesorado encuentra dificultad en la práctica diaria.

“Pues que depende de los niños funciona o no funciona. En mi caso particular, tengo unos niños que ahora están en 3º que durante 1º y 2º han ido muy bien en grupo y funciona muy bien. Pero este año, por ejemplo, tengo un grupo de 1º, donde, es un grupo tan heterogéneo, que es muy difícil trabajar con ellos”(GD.B).

“Yo opino como B también. Que hay años que sí que tienes alumnos que funcionan muy bien porque los tres van... están en el mismo nivel, y como que unos tiran de otros; y hay en otras ocasiones que si uno se desmarca mucho del resto ya pues tienes que hacer al final uno por uno”(GD.E.).

Coinciden todos los miembros del grupo, en que con dos alumnos funciona mucho mejor que con tres, y comentan experiencias en este sentido, puesto que muchas veces por motivos organizativos no es posible que todos los grupos estén formados por tres alumnos.

En el centro de uno de los miembros del grupo, separan a los alumnos en aquellos casos en los que son demasiado diferentes los integrantes.

“Nosotros aquí este año hemos intentado agrupar de dos, en lugar de tres siempre que ha sido posible. Y a veces incluso separarlos, si había dos alumnos, uno muy joven y otro muy mayor, los hemos separados, porque es muy difícil trabajar con ellos juntos” (GD.C).

Pero sin embargo en aquellos grupos en los que finalmente ha quedado sólo un alumno, encuentran una desmotivación en él.

“A favor de la clase en grupo tengo que decir que, por ejemplo el año pasado tenía un grupo de dos niñas y las dos al final iban más o menos bien, y este año se me ha quedado una sola y este año ha dejado de funcionar” (GD.C).

Todos los profesores coinciden en que el grupo como tal si es homogéneo funciona muy bien, ya que de todos es sabido que en el seno del grupo se crean lazos de amistad que van a ser muy fuertes y es el mejor ejercicio de motivación que podemos hacer.

“Yo opino como B también. Que hay años que sí que tienes alumnos que funcionan muy bien porque los tres van... están en el mismo nivel, y como que unos tiran de otros” (GD.E).

Al preguntarles sobre la estructuración de la clase encontramos diferentes estrategias en cada uno de los miembros del grupo de discusión. Tengamos en cuenta que en general, todos prefieren el sistema anterior que conjugaba clase individual y clase colectiva; esto influirá inconscientemente en el modo de plantear la clase

grupal. La opción elegida por uno de los profesores es destinar un día a la semana a clase grupal y otro a clase individual³⁰.

“Yo intento cambiar, un día hacer trabajo colectivo para el grupo y otros días individualizar un poco por la falta de atención personalizada a cada uno de lo que necesita cada uno de ellos” (GD.C).

Otro de los profesores dedica el segundo día de la semana a hacer juegos musicales y de improvisación.

“Yo según el ritmo de la clase porque hay alumnos con los que si me relajara e intentara hacer un poco otro tipo de actividades que no fuera la materia, es que se han quedado muy muy atrás. Luego, sin embargo, ha habido con otros que, como iban muy adelantados, he podido trabajar el segundo día de la semana que venían, pues hacían juegos musicales entre ellos y un poquito de improvisación apropiada para esa edad” (GD.E).

Encontramos también el profesor que se organiza los dos días de clase exactamente igual con una parte en común y una parte individual.

“Yo sí que planteo los dos días igual. En mi clase siempre hay una parte común de ejercicios que hacemos todos a la vez y luego hay una parte que yo he nombrado de “miniindividuales” donde cada uno va pasando y normalmente me da tiempo a que toquen todos juntos el calentamiento, un poco de caña, hacemos un día respiración(...)”(GD.B).

Y otro de ellos divide la clase directamente en pequeñas porciones de clase individual, dejando que cada alumno avance a su ritmo, fomentando así la competencia y afán de superación entre los alumnos.

Todos los miembros del grupo de discusión coinciden en que una clase grupal con tres alumnos requiere más trabajo por parte del profesor, ya que se ven en la necesidad de adaptar material para poder trabajar colectivamente todos los aspectos que requiere la práctica en grupo.

“Material hay muchísimo, pero específico para la clase de tres, no. Hay que coger material y adaptarlo” (GD.C).

³⁰ Entendiendo como tal que la hora de clase se fracciona en tres tercios de clase individual pero en todo momento se encuentran los tres alumnos en la clase con el profesor.

A la pregunta de si el material está adaptado a la práctica en grupo de tres alumnos, todos coinciden en que no existe material en este sentido, se encuentra con facilidad material para la colectiva planteada en la LOGSE pero no existe propuesta metodológica que contemple todos los aspectos que la LEA nos propone.

No encontramos una respuesta conjunta sobre si la pérdida de clase individual ha supuesto un retroceso en el ámbito de la educación instrumental, ya que encontramos profesores que opinan que ha sido así y otros que no, pero con todo lo que hemos debatido al respecto, es evidente que hay aspectos muy buenos que resaltar y otros que necesitaremos años de experiencia para poder valorar con criterio si son positivos o si por el contrario ha sido un retroceso.

En la segunda sesión del grupo de discusión presentamos un tema de nuestra propuesta metodológica, explicándoles cómo hemos organizado todo el libro, estructuración, selección de canciones, elaboración de ejercicios, práctica en grupo, para pedirles su opinión como profesionales para mejorar nuestra propuesta.

Encontramos alabanzas en algunos aspectos como la selección de los ejercicios de técnica al comienzo de cada tema, coincidiendo con la estructuración de las clases de los miembros del grupo. El cantar las melodías propuestas con letra antes de solfearlas y antes de tocarlas, es valorado positivamente, ya que se consigue una asociación entre música y letra fácil de recordar por los alumnos de estas edades.

“Yo hago lo mismo (...) como son canciones del folklore español, primero solfean la canción cantando, alguna llevan letra y otras no. Siempre cantan, si hay piano en clase cantan con el piano, y si no hay se lo inventan. Y luego tocan todos juntos” (GD.D).

Una carencia que señalan es la falta del trabajo de improvisación con estructuras sencillas. Sugieren ejercicios previos para trabajar la práctica en grupo ya que consideran difícil el tratar una canción a trío con tres voces diferentes y ritmos diferentes. No obstante opinamos que esto es una consecuencia de la no

concienciación a la nueva normativa, ya que debemos tratar la práctica en grupo desde los inicios.

“Aprovechando que por ejemplo estás con la canción del autobús o la otra que es más sencilla, le iría incorporando elementos de improvisación poco a poco” (GD.C).

Tras realizar estos cambios en la propuesta, nuestra compañera señaló en la parrilla de observación un comentario al respecto:

“Especialmente la improvisación les ha encantado a los alumnos”.(PO., Sh)³¹.

Los miembros del grupo de discusión dan mucha importancia a la posibilidad de tener un libro para la especialidad, pensado por especialistas del instrumento en cuestión y destinado para ellos. Refuerzan nuestra teoría de que no todos los instrumentos requieren el mismo orden de contenidos para alcanzar los objetivos propuestos en el curso, sino que sólo el especialista del instrumento conoce las dificultades técnicas que presenta.

“Es que en nuestro caso, en el caso de los oboístas yo creo que no hay ningún libro pensado exclusivamente para oboístas, en el que tengan en cuenta como dice B que el fa# es mucho más fácil para el oboe que el fa” (GD.A).

“Yo es que siempre he trabajado libros específicos de saxofón, nunca he trabajado con esos” (GD.C).

“En nuestro caso no hay nada. Y lo que hay es demasiado serio. Tú le das eso a un niño de ocho años y al mes se lo deja., porque son sólo escalas, notas largas,... Si el alumno sólo tiene eso, no tiene ninguna canción que tocar, el alumno se aburre” (GD.E).

Al aspecto de que nuestra propuesta no tenga la misma longitud en todos los temas no le han dado importancia.

“Bueno, pero es que para eso está la temporalización. Lo importante es que tú a los niños les estés enseñando, ¿qué más da si todos los temas son iguales o no? Si es más largo, es porque necesitarás dedicarle más tiempo...” (GD.C).

³¹ Parrilla de observación de la compañera de especialidad

Una propuesta que nos dan es la de plantear la canción que destinaremos a la práctica de conjunto al principio del tema para utilizarla como motivación y objetivo final.

“A mí me faltaría un poco de trabajo preparatorio de la canción antes de la canción hacer esa combinación. Sólo de esa célula. Igual que haces con los ejercicios Sol M y a la vez la escala de terceras” (GD.C).

Los ejercicios de refuerzo y las actividades complementarias las consideran un acierto, aunque quizás un poco difícil el ejercicio de subir nota del tema presentado en la sesión.

Con los resultados extraídos del grupo de discusión, estamos en condiciones de decir que el problema planteado en nuestra investigación es compartido por parte de la comunidad educativa y el objetivo nº 3 ha sido superado.

Con las conclusiones extraídas del grupo de discusión y nuestra propia experiencia de la puesta en práctica de la propuesta metodológica, procedimos a la reelaboración de ella incorporando aspectos de improvisación apoyándonos en el trabajo de Chalier y Molina (2005) y se la entregamos a una compañera de la especialidad que lo trabajaría en el curso siguiente (2012/13) con sus alumnos de 1º de E.B.

Todas sus impresiones y reflexiones fueron recogidas en un diario de seguimiento. La organización de contenidos, a rasgos generales, le pareció adecuada, si bien ha indicado algunas variaciones en cuanto al orden de los ejercicios propuestos en algunos de los temas. La parte de improvisación que añadimos tras las reflexiones del grupo de discusión la ha considerado apropiada, siendo lo suficientemente sencilla para alumnos de primer curso. La extensión irregular no suponía ningún problema, más bien al contrario, fue un rasgo distintivo de nuestra

propuesta que estaba directamente relacionada con las necesidades educativas de cada tema. En cuanto a la presentación, la ha calificado de atractiva obteniendo una respuesta entusiasta por parte del alumnado. En general, la adquisición de conceptos por parte de los alumnos ha sido rápida en el caso de dos de ellos y normal en el caso del tercero. En resumen, consideró totalmente viable nuestra propuesta.

Con ella hemos dado respuesta al objetivo nº 5 planteado en nuestra investigación y que hace referencia a conocer la valoración de los expertos en la materia sobre nuestra propuesta metodológica.

Pero dentro de la discusión de resultados de los instrumentos cualitativos no podemos olvidar un instrumento más, esencial en todos estos años de investigación: nuestro diario de clase. Por falta de espacio no procederemos ahora a detallar cada una de las anotaciones que han ayudado a definir y pulir nuestra propuesta metodológica a lo largo de estos cinco cursos de trabajo. Sin embargo nos gustaría destacar aquellos aspectos más importantes que nos han ayudado en nuestro trabajo.

Al finalizar cada sesión con los alumnos, anotábamos el número de ejercicios trabajados, la dificultad que encontraban, el número de días que habían estudiado para la clase³², y sobre todo la reacción del alumnado. Si conseguíamos atraer la atención del alumno con la pieza que habíamos seleccionado con el tema, el éxito estaba asegurado.

“Hoy ha tenido gran aceptación la canción para la práctica en grupo de tres por cuatro. Les ha resultado muy divertida y el grado de dificultad es el adecuado. Creo que la tocaremos en la audición” (D.)³³.

³²Este dato es de bastante importancia puesto que para la segunda clase de la semana, normalmente no todos practican en casa antes de la clase y es un dato a tener en cuenta para la valoración del grado de dificultad del tema.

³³ Diario

Basándonos principalmente en este motivo y en la secuencia de contenidos que nos propusimos para la consecución de los objetivos para este primer curso de Enseñanzas Básicas, tuvo lugar la selección de canciones.

Hemos de decir que no todas ellas fueron acogidas con el mismo entusiasmo por parte de todos los alumnos pero sí hemos ido puliendo a lo largo de estos años la selección para que el alumno venga motivado a clase. Además de esto, las notas recogidas después de cada clase fueron esenciales para intentar que el grado de dificultad vaya incrementándose de modo tan paulatino, que sea apenas perceptible por el alumnado.

“En el autobús ha resultado difícil de entender para X, notamos en clase desde hace unos meses que tiene carencias con el ritmo en la lectura de las canciones. Hablaré con la profesora de Lenguaje Musical” (D.).

Con los resultados de nuestro diario de clase y la reelaboración de la propuesta metodológica, estamos dando respuesta al objetivo nº 4 de nuestra investigación: *“Proponer una propuesta metodológica como respuesta al cambio legislativo para el primer curso de las Enseñanzas Básicas”*.

III. CONCLUSIONES

Todo el camino recorrido hasta llegar aquí carecería de sentido si olvidásemos extraer nuestras propias conclusiones. En palabras de Albert (2006) “hemos de comprobar si se validan o rechazan las hipótesis, si se han cumplido o no los objetivos” (p. 65).

“De todos es sabido que el isomorfismo entre investigación y realidad nunca será acreedor de la perfección. Sin embargo, contar con evidencias empíricas sobre su grado de consecución y valorarlo en consecuencia sí que puede llegar a resultar muy útil” (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006, p.301).

El objetivo de este trabajo es dar respuesta al problema que nos habíamos planteado en esta investigación: *el profesorado no dispone de herramientas y bibliografía específica para concretar el nuevo marco legislativo en la realidad del aula*. Con este proyecto hemos profundizado en las aportaciones al campo metodológico en la clase de instrumento teniendo en cuenta la normativa actual e intentando dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación.

Debido a la reciente incorporación de la práctica en grupo dentro de la clase instrumental, no existe literatura específica de oboe publicada que contemple la clase de instrumento con grupos de tres alumnos. Por lo tanto, a partir de un estudio de la normativa y los datos extraídos de un cuestionario destinado a los profesores de la especialidad, proponemos un material para poder trabajar en esta nueva dinámica de clases, enfatizando los objetivos que promulga la L.E.A. e intentando, por encima de todo, que el alumnado del conservatorio sea capaz de apreciar la importancia de la música o la danza como lenguajes artísticos y medios de expresión cultural de los pueblos y de las personas.

Utilizamos posteriormente el grupo de discusión como instrumento de recogida de información con el propósito de debatir con profesionales de las especialidades de viento madera sobre la implantación de la LEA, las novedades que supone y sus carencias para conocer de primera mano la opinión de los usuarios. Además de esto le presentamos nuestra propuesta metodológica para que la valorasen y con sus aportaciones reelaborarla para someterla al juicio de los expertos, ya que una compañera de la especialidad trabajaría nuestra propuesta durante un curso completo.

De todos los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos de recogida de información nos gustaría manifestar a modo de conclusión, que hay un alto grado de interés y vocación por la docencia entre el profesorado de oboe, pero sin embargo advertimos una baja preocupación por cuestiones relacionadas con la pedagogía musical. El profesorado muestra carencias pedagógicas en la puesta en práctica de la normativa, ha cambiado el concepto de clase de instrumento y la adaptación está siendo difícil por parte de los docentes. Han transcurrido cinco años desde su puesta en marcha y a día de hoy la comunidad educativa sigue dividiendo la clase grupal en pequeñas clases individuales.

Precisamente ahora la pedagogía está irrumpiendo fuertemente en el currículo en los estudios superiores. Quizás una vía de investigación que dejamos abierta podría ser la de repetir nuestra investigación una década más tarde, cuando la muestra de la población estudiada estuviese conformada por un número más alto de Profesores Superiores de Pedagogía del instrumento.

Otra conclusión que podemos extraer de nuestro estudio es que es bastante superficial el conocimiento de la LEA por parte del profesorado e incluso en algunas

ocasiones bajo. Sin embargo, el profesorado está entregado y satisfecho con el trabajo realizado.

Por otra parte, hay un alto reconocimiento de los cursos de perfeccionamiento musical entre el profesorado pero en cambio una despreocupación hacia los cursos relacionados con la pedagogía y el conocimiento de nuevas corrientes metodológicas. Dicho esto, podemos afirmar que en rasgos generales, el profesorado no está concienciado con el cambio que el nuevo marco legislativo supone sino que seguimos pensando en la desaparecida clase individual.

Quizás el sentimiento de desamparo que el profesorado siente por parte de las instituciones, que no le ha facilitado medios ni herramientas para afrontar el cambio metodológico con éxito, ha agravado esta situación pero como docentes debemos permanecer estables frente a las adversidades y no olvidar en ningún momento, que lo más importante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno. En el trabajo del docente está implícito la actualización metodológica y la formación permanente, no podemos obviar que los alumnos están rodeados de nuevas tecnologías y metodologías en el colegio, debemos adaptarnos al entorno de trabajo habitual de nuestros alumnos si queremos obtener el máximo rendimiento. Por este motivo no podemos esperar a recibir todas las facilidades que debiéramos por parte de las instituciones públicas y debemos perseverar para tratar de conseguir que la educación que ofrecemos a nuestros alumnos sea integral.

Por otro lado, la falta de literatura especializada que contemple la enseñanza instrumental desde la práctica en grupo de tres alumnos simultáneamente, obliga al profesorado a estar activo en la búsqueda y arreglos de materiales para no caer en la comodidad de distribuir la clase en pequeños espacios individuales en los que obviamos todas las ventajas del trabajo cooperativo en grupo.

Además de esto, advertimos que existe una necesidad de realizar un trabajo coordinado por parte de la comunidad educativa puesto que los mismos conceptos son aprendidos en las diferentes asignaturas y se necesitan para concebir la música como un medio de expresión cultural entre los pueblos y las personas.

En nuestro estudio hemos observado diferentes organizaciones dentro de la clase de instrumento en función de cada profesor. Quizás una bibliografía adaptada al nuevo marco legislativo ayudaría e incitaría al profesorado a cumplir los objetivos que promulga la LEA y sólo así podríamos valorar conscientemente si la práctica en grupo en el primer ciclo de las Enseñanzas Básicas está resultando beneficiosa para los alumnos. Debemos entender que la situación actual no ha surgido de forma espontánea sino que ha sido la evolución de las propias leyes educativas la que nos ha llevado al punto en el que hoy nos encontramos. El sentimiento de grupo en los niños de estas edades (8-10 años) está muy arraigado. Para ellos es fundamental sentirse parte de un grupo. Si en la enseñanza obligatoria todos los alumnos avanzan a la par en la clase, ¿por qué separarlos del grupo para aprender a tocar un instrumento? No debemos infravalorar el poder del grupo como herramienta de trabajo en la clase de instrumento.

Al finalizar esta investigación podemos aseverar que es fundamental la utilización de un libro de oboe pensado por oboístas para futuros oboístas si queremos alcanzar con éxito todos los objetivos que la LEA nos propone. Consideramos que es de gran importancia que la selección de piezas a trabajar en clase sea atractiva para los alumnos y esté pensada para que el grado de dificultad incremente paulatinamente de modo que sea apenas perceptible por parte del alumno.

Después de todos los datos que hemos analizado en nuestra investigación podemos concluir que nuestra propuesta metodológica, que ha ido creciendo y

madurando con los alumnos, ha sido aceptada favorablemente por ellos y sus familias. Del mismo modo, los resultados de clase que estamos obteniendo nos indican que la propuesta es totalmente viable.

IV. PERSPECTIVAS DE FUTURO, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Podemos decir que tras cinco cursos trabajando el material con nuestros alumnos, la propuesta metodológica presentada aquí se adecúa a la normativa y facilita considerablemente el trabajo de la práctica en grupo para conseguir los objetivos que nos proponemos en el primer curso de Enseñanzas Básicas.

Somos conscientes que nuestra propuesta tiene limitaciones ya que es extremadamente difícil encontrar información en revistas de impacto y bibliografía reciente acerca de la metodología de la enseñanza del oboe en los primeros cursos de Enseñanzas Básicas, lo que sí podemos consultar son manuales teóricos propiamente dichos. Por otro lado, no podemos asegurar que el material utilizado en la clase de lenguaje musical coincida con la selección de canciones confeccionada para la práctica en grupo en el aula de oboe. Sin embargo, en caso de no producirse esta interrelación, el material ha sido escogido cuidadosamente para superar los objetivos propuestos en nuestro marco legislativo.

Esta propuesta es la primera en la Comunidad Autónoma de Andalucía que pretende integrar todos los aspectos técnicos necesarios para alcanzar los objetivos planteados en la normativa y la práctica en grupo, puesto que las clases de instrumento son colectivas con grupos de 3 alumnos desde la implantación de la normativa. Asimismo, es la primera propuesta metodológica grupal pensada por y para oboístas en nuestro país. Indudablemente, estos datos pueden servir de base para

futuras investigaciones sobre metodología de enseñanza en el campo de la educación musical.

BIBLIOGRAFÍA

- (Madrid), R. C. (1858). *Reglamento orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación*. Madrid: Madrid Imprenta Nacional.
- Albert, M. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Anzalone, V. (1984). *Breeze-easy method oboe*. U.S.A.: Warner Bros publications inc.
- Asmus, E. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Ballester Martínez, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Beekun, J. (1980). *Piu mosso, 107 shorts technical studies for oboe*. Netherlands: Harmonie.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Beringer, R. y Haan, J. (2003). *Go solo!-Oboe*. Nederland: De Haske.
- Bermell, M. y Alonso, V. (2006). Las agrupaciones musicales como reforzadores del rendimiento musical. *Música y Educación*(66), 33-49.
- Bernardo Carrasco, J. (2000). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp, S.A.
- Bianco, S. y Rodrigues, I. (2013). El aporte de la rítmica Jaques-Dalcroze en la edad preescolar. *Eufonía*(59), 71-77.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blasco Yepes, C. (2012). *Influencias en la percepción sonora y en la interpretación del rebajado de la lengüeta del oboe*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Cañizares, A., Pomares, E. y González López, I. (2015). Profesorado de enseñanzas básicas de música de Andalucía: ¿mejoramos la coordinación docente? *Eufonía. Didáctica de la Música*(63), 47-58.
- Chaler, A. y Molina, E. (2005). *Flauta travesera I*. Madrid: Enclave creativa.
- Checa Jódar, R. (2003). Cambio de Modelo en la Formación del Profesorado de las Enseñanzas de Música. *Eufonía*(29), 96-107.
- Clemente Buhlal, J. (2002). *El contenido melódico en la enseñanza de la guitarra*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid : La muralla.
- Cook, T. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Deschaussées, M. (1991). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp.
- Díaz, M., Bresler, L., Giráldez, A., Ibarretxe, G. y Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en la educación musical*. Madrid: Enclave creativa ediciones.
- Durán Rodríguez, A. (1992). *El Folklore Español base de un método de enseñanza de la música. Luis Elizalde*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Edlefsen, B. (1969). *Oboe student*. New York: Alfred Publishing Co. Inc.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Enrique Alonso, L. (2003). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Fernández Morante, B. (2010). *Un análisis multidimensional del síndrome de Burnout en profesorado de Conservatorios y Enseñanzas Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Fernández, M. y Mata, A. (2014). *Escalando por el mundo con mi oboe, 1º EE.EE*. Valencia: Piles.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra S.A.

- Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la antigüedad hasta el S.XX*. Madrid: Alianza Música.
- Fubini, E. (1994). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Música.
- García Gallardo, C. (1997). La lectura musical en las primeras fases del aprendizaje del instrumento. *Música y educación*(30), 71-82.
- García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1989). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid : Morata.
- González, C. (2002). Flauta a 3. Método de flauta travesera para pedagogía de grupo. Barcelona: DINSIC.
- González Belmonte, J. (2013). *La aplicación del método Dalcroze en las Enseñanzas Elementales del Conservatorio Profesional de Música "Tomás de Torrejón y Velasco" de Albacete. La rítmica vivencial de los conceptos del Lenguaje Musical*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- González Gamarro, J. (2015). La clase de guitarra en el contexto pedagógico de Edgar Willems. *Eufonía*(64), 1-8.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. (Vol. Cuaderno 41). Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Gutiérrez, M. P. (1993). Los conservatorios españoles. Historia, reglamentaciones, planes de estudio, centros, profesorado y alumnado. *Música y Educación, Año VI*(15), 17-48.
- Hartmann, W. (2005). El pensamiento pedagógico de Orff y su influencia en la enseñanza instrumental. *Quodlibet*(33), 38-47.
- Hayman, J. (1991). *Investigación y educación* (3ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Heller-Meisenburg. (2013). *Accelerando*. Leipzig: Hofmeister.
- Hernández, L. S. (1992). Una sonata para oboe y bajo atribuible a Luis Misón (S. XVIII). *Musicología*, XV, 761-772.
- Hernández Portero, G. (2014). *Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

- Holgado, F., Navas, L. y Marco, V. (2013). El rendimiento académico de estudiantes del Conservatorio de Música: un modelo estructural de las variables motivacionales. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Ibermón, F. (coord.). Alonso, M., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández Fernández, I., Revenga, A. y Ruiz de Gama, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jaarsme, N., y Kastelein, J. (1999). *Écouter, lire & jouer- Hautbois*. (Vol. I). Nederland: De Haske.
- Jorquera Jaramillo, C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista Electrónica de LEEME*(9), 1-12.
- Joyce, B. y Weil, M. (1995). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Kerlinger, F. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Latorre, A. S. (1997). El aprendiz de música: desarrollo musical en la infancia. *Música y Educación*(30), 43-62.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (2ª ed.). Barcelona: Hurtado.
- Linares Ruiz, J. (2010). La herencia pedagógica del profesor de instrumento. *Música y Educación*(82), 48-52.
- Llimerà Dus, V. (2008). *La primera obra didàctica per a oboé a Espanya: El mètode d'Enrique Mazo i Feo (1870)*. Valencia: Diputación provincial de Valencia.
- Llopis Goig, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.
- Lluch i Balaguer, X. y Salinas Catalá, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Loane, C. y Duckett, R. (1991). *Team woodwind oboe*. London: International Music Publications limited.
- López-Aranguren, E. (1992). El análisis de contenido. En M. García, F. Ibáñez y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

- López Bernad, L. (2015). *PIEC: Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios de música*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- López Heras, A. (2012). *7 Bandas sonoras de dibujos animados para agrupaciones musicales*. Madrid: Carish-Real Musical.
- Lorenzo Martín, R. (2009). *Los contenidos de la educación pianística en los conservatorios de música: una propuesta integrada*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Lozano Rodríguez, J. (2007). *Bases psicológicas y diseño curricular para el Grado Elemental de Música*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- MacBeth, J. (1970). *Learn to play the oboe!* New York: Alfred Publishing Co. Inc.
- Machado Torres, M. (1997). La orientación educativa en los conservatorios. *Eufonía*(7), 103-112.
- Martín Moreno, A. (2004). Trascendencia de la educación musical: una breve panorámica histórica. *Eufonía*(30), 10-22.
- Mayor, A. y de Pedro, D. (2005). *La clase colectiva*. Valencia: Rivera.
- Mayor, A. y de Pedro, D. (2009). *Cuadernos de Lenguaje Musical: grado elemental, 1º A*. Madrid: Real Musical.
- McKean, H. (2008). *Abracadabra OBOE*. London: A&C Black.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Mira Chorro, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en Grado Elemental: Una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Oldenkamp, M. y Kastelein, J. (2001). *Scales under construction*. Nederland: De Haske.
- Oliveras, I. (2001). *Conjunto instrumental Orff*. En J. Miranda (ed.), *Guías Praxis para el profesorado de la ESO. Educación musical: contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. Recursos didácticos para la consecución de competencias emocionales. *Eufonía*(64), 1-5.
- Ory, I. (1996). *Tout en DO*. France: Van de Velde.

- Pérez Mestre, J. (2004). *El fagot en Extremadura. Aportaciones a la investigación sobre su genealogía histórico-evolutiva y su técnica. Propuesta didáctica y pedagógica para la enseñanza del mismo*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Pérez Mestre, J. (2006). *Schola de fagot. Una metodología para la enseñanza de los estudios de fagot*. Valencia: Zasmusic.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Picó, M. (1998). *Escuela de la flauta. Volumen 1*. Madrid: Orquesta de flautas.
- Picó, M. (1999). *Escuela de la flauta. Volumen 2*. Madrid: Orquesta de flautas.
- Picó, M. (2004). *Escuela de la flauta. Volumen 3*. Madrid: Mundimúsica.
- Ponce de León, L. y Lago, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica de LÉEME*(24), 63-76.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, A. (1994). *Conceptos fundamentales en la historia de la música*. Madrid: Alianza Música.
- Sarget Ros, M. Á. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(15), 117-132.
- Sarget Ros, M.A. (2001). *Evolución de los conservatorios de música a través de las disposiciones legales en la comunidad autónoma de Castilla-la Mancha*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Sarget Ros, M. (2002). La canción popular infantil: un recurso pedagógico. *Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular, SELICUP*(2), 201-222.
- Scozzi, R. (1980). *Esercizi preliminari per lo studio de l'oboe*. Milán: Curzi.
- Sierra, F. (2014). *Lenguaje Musical, Grado Elemental 1º a*. Madrid : Real Musical.
- Sierra, F. (2014). *Lenguaje Musical, Grado Elemental 1º b*. Madrid: Real Musical.

- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid : Morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strawinsky, I. (1987). *Poética musical*. Madrid: Taurus.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Taylor, S. y Bogdan,R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Tripiana Muñoz, S. (2010). Despertar el deseo de aprender durante el estudio individual. *Música y Educación*(83), 32-38.
- Valencia Déniz, M. (2011). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias*. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Vicente Bújez, A. (2007). *Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música de Andalucía*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Vilar, J. (1998). Hacia un libro de texto para conservatorio adecuado a la LOGSE. *Música y Educación*(35), 57-70.
- Vilar, J. (2006). La Música Tradicional en la Educación Superior. Situaciones Actuales. (U. d. Giménez, Ed.) *Revista electrónica de LEEME*.
- Wastall, P. (1994). *Aprende tocando el oboe*. Madrid: Mundimúsica.
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical* (3ª ed.). Barcelona: Paidós Educador.

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de Conservatorios Elementales y Profesionales por provincia	25
Tabla 2. Cuadro resumen de los contenidos trabajados en la propuesta metodológica...	80
Tabla 3. Relación entre los objetivos planteados en la investigación y los instrumentos utilizados.....	137
Tabla 4. Años de experiencia de la muestra como docente.....	159
Tabla 5. Metacategorías y categorías del análisis de contenido de los grupos de discusión.....	232
Tabla 6. Análisis de contenido de la parrilla de observación.....	233
Tabla 7. Metacategorías y categorías del análisis de contenido del diario de clase.....	237
Tabla 8. Datos descriptivos pregunta 9 y 10.....	243
Tabla 9. Datos descriptivos de la pregunta 11.....	244
Tabla 10. Datos descriptivos pregunta 12.....	245
Tabla 11. Datos descriptivos de la pregunta 13.....	246
Tabla 12. Datos descriptivos de la pregunta 14.....	248
Tabla 13. Datos descriptivos de la pregunta 15.....	249
Tabla 14. Datos descriptivos pregunta 16.a.....	251
Tabla 15. Datos descriptivos pregunta 16.b.....	252
Tabla 16. Datos descriptivos del apartado IV.....	256
Tabla 17. Datos descriptivos apartado de docencia.....	259
Tabla 18. Datos descriptivos pregunta 48.....	260
Tabla 19. Datos descriptivos pregunta 49.....	261
Tabla 20. Datos descriptivos pregunta 50.....	262
Tabla 21. Media y desviación típica del cuestionario destinado a los alumnos.....	266
Tabla 22. Media y desviación típica del cuestionario para padres.....	270
Tabla 23. Cuadro resumen de la temporalización, grado de dificultad y respuesta por parte del alumnado recogido en la parrilla de observación.....	271
Tabla 24. Índice de correlación de Pearson entre la realización de cursos de pedagogía y las corrientes metodológicas activas.....	272
Tabla 25. Índice de correlación de Pearson entre la percepción como docentes y el interés por la enseñanza.....	274
Tabla 26. Datos estadísticos de los ítems 12.1 y 13.5.....	274

Tabla 27. Correlación entre aspectos de las relaciones interpersonales con el alumnado	277
Tabla 28. Índice de correlación de Pearson entre los ítems 17, 18, 20, 21 y 24.....	280
Tabla 29. Índice de correlación entre ítems 9, 30, 31 y 32.....	281
Tabla 30. Índice de correlación de Pearson entre las variables 33, 41 y 45	284
Tabla 31. Índices de correlación de los ítems 33, 34, 35,36 y 47.....	285
Tabla 32. Índices de correlación entre 47 y 49.....	286
Tabla 33. Índice de correlación de las variables 48 y 49.....	287

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Desarrollo del proyecto	12
Gráfico 2. Distribución por sexos de la muestra.	156
Gráfico3. Distribución de la muestra en función de la edad Tabla 4. Años de experiencia de la muestra como docente.....	156
Gráfico 4. Titulación de la muestra Tabla 6. Análisis de contenido de la parrilla de observación.....	157
Gráfica 5. Conservatorio de procedencia de la muestra	157
Gráfico 6. Distribución de la muestra en función del conservatorio donde realizó los estudios (otros)	158
Gráfico 7. Conservatorio donde ejerce la labor docente la muestra de estudio	158
Gráfica 8. Distribución de la categoría profesional de la muestra	159
Gráfico 9. Distribución de la muestra a la pregunta ¿Compagina su trabajo con otra ocupación?.....	160
Gráfica 10. Principales ocupaciones de nuestros encuestados	160
Gráfico 11. Distribución por cursos de la muestra de alumnos	161
Gráfico 12. Distribución por cursos de la muestra de padres	162
Gráfico 13. Procedimiento de la investigación.....	221
Gráfico 14. Grado de conocimiento de las corrientes de metodología activa.. ..	242
Gráfico 15. ¿Qué motivo le llevó a elegir el instrumento?.....	243
Gráfico 16. En su actividad profesional, señale en qué grado se percibe a sí mismo como docente, concertista o músico práctico	244
Gráfico 17. Distribución de respuestas de la pregunta 13	245
Gráfico 18. Distribución respuestas pregunta 14.....	247
Gráfico 19. En qué grado influyen los siguientes aspectos en su actividad profesional.	248
Gráfico 20. Relaciones con los compañeros.....	250
Gráfico 21. En qué grado influyen en el desarrollo profesional las relaciones con el alumnado.	250
Gráfico 22. Opinión sobre la implantación de la LEA	253
Gráfico 23. Aspectos sobre docencia	257
Gráfico 24. Influencia de la formación recibida en la formación pedagógica	259
Gráfico 25. Participación en congresos, cursos y jornadas	260
Gráfico 26. Nivel de aceptación	261

Gráfico 27. Aceptación por parte del alumnado de la propuesta.....	263
Gráfico 28. Dificultad de los conceptos aprendidos en el libro	264
Gráfico 29. Valoración de la dificultad del libro	264
Gráfico 30. Valoración general de la selección de las canciones propuestas	265
Gráfico 31. Valoración de la práctica en grupo	265
Gráfico 32. ¿Es el libro atractivo para su hijo?	266
Gráfico 33. ¿El grado de dificultad aumenta paulatinamente?.....	267
Gráfico 34. Grado de aceptación	268
Gráfico 35. Valoración del libro.....	268

ANEXOS

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	16/10/12, 18/10/12 y 23/10/12
Tema	1
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida	X	Rápida	
Normal		Normal		Normal	X
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil	X	Muy fácil	X	Muy fácil	
Fácil		Fácil		Fácil	X
Difícil		Difícil		Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

No

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	<input checked="" type="checkbox"/>	Buena	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	No ha gustado	<input type="checkbox"/>
------------	-------------------------------------	-------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------------	--------------------------

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Convertiría el dúo en trío, aunque la tercera voz, dado que conocen sólo tres notas, estaría doblando una de las anteriores.

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	25/10/12, 30/10/12 y 6/11/12
Tema	2
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida	X	Rápida	
Normal		Normal		Normal	X
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil	X	Muy fácil	X	Muy fácil	
Fácil		Fácil		Fácil	X
Difícil		Difícil		Difícil	

Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	
-------------	--	-------------	--	-------------	--

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

No

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	X	Buena		Aceptable		No ha gustado	
------------	---	-------	--	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	8/11/12, 13/11/12 y 15/11/12
Tema	3
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida	X	Rápida	
Normal		Normal		Normal	X
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil	X	Fácil	X
Difícil		Difícil		Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

En el ejercicio 3 pondría las respiraciones cada dos compases porque ya respiran cada 2 compases en el ejercicio 3.

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	X	Buena		Aceptable		No ha gustado	
------------	---	-------	--	-----------	--	---------------	--

¡"Merrily we Roll along" les ha encantado!

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	20/11/12, 22/11/12 y 27/11/12
Tema	4
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida	X	Rápida	
Normal		Normal		Normal	X
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil	X	Fácil	X
Difícil		Difícil		Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Invertiría el orden del ejercicio 6 y 7 porque en mi opinión el ejercicio 6 es más difícil

¿Realizarías algún tipo de modificación?

La que acabo de explicar

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta		Buena	X	Aceptable		No ha gustado	
------------	--	-------	---	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	29/11/12, 4/12/12, 11/12/12 y 13/12/12
Tema	5
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida		Rápida	
Normal		Normal	X	Normal	
Lenta		Lenta		Lenta	X

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil	X	Fácil	
Difícil		Difícil		Difícil	X
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

En los ejercicios del 1 al 6 pondría las respiraciones cada dos compases.

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	X	Buena		Aceptable		No ha gustado	
------------	---	-------	--	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Ligaduras en "Navidad, Navidad" para reforzar lo que acaban de aprender en una canción que les encanta.

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	8/01/13, 10/01/13, 15/01/13 y 17/01/13
Tema	6
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida		Rápida		Rápida	
Normal	X	Normal	X	Normal	
Lenta		Lenta		Lenta	X

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil	X	Fácil	
Difícil		Difícil		Difícil	X
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

Pondría la explicación del fa de horquilla en este tema antes del "Tema de la Sinfonía del Nuevo Mundo".

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	<input type="checkbox"/>	Buena	<input type="checkbox"/>	X	Aceptable	<input type="checkbox"/>	No ha gustado	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	-------	--------------------------	---	-----------	--------------------------	---------------	--------------------------

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

Tal vez el ejercicio 1 porque es muy fácil.

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	22/01/13, 24/01/13 y 29/01/13
Tema	7
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida		Rápida		Rápida	
Normal	X	Normal	X	Normal	
Lenta		Lenta		Lenta	X

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil		Fácil	
Difícil		Difícil	X	Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	X

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

Quitaría la segunda ligadura del ejercicio 2 porque es difícil para los niños ir pensando en el movimiento del índice de la mano izquierda.

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta		Buena	X	Aceptable		No ha gustado	
------------	--	-------	---	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Un ejercicio al principio con el paso del sol al re agudo.

¿Qué suprimirías?

Nada.

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	31/01/13, 5/02/13, 7/02/13 y 12/02/13
Tema	8
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida		Rápida		Rápida	
Normal	X	Normal	X	Normal	
Lenta		Lenta		Lenta	X

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil		Fácil	
Difícil		Difícil	X	Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	X

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Pienso que el ejercicio 2 es más complicado que el 3

¿Realizarías algún tipo de modificación?

Invertiría el orden del ejercicio 2 y el 3, y pondría la explicación del fa de horquilla antes de "Debajo de un botón"

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	X	Buena		Aceptable		No ha gustado	
------------	---	-------	--	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Un ejercicio con corcheas muy fácil para introducirles antes de "Doraemon".

¿Qué suprimirías?

Nada, especialmente la improvisación les ha encantado a los alumnos.

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	14/02/13, 19/02/13 y 21/02/13
Tema	9
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida	X	Rápida	
Normal		Normal		Normal	X
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil	X	Muy fácil		Muy fácil	
Fácil		Fácil	X	Fácil	X
Difícil		Difícil		Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Pienso que le ejercicio 4 es más fácil que el ejercicio 2

¿Realizarías algún tipo de modificación?

Intercambiaría los ejercicios 2 y 4

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta		Buena	X	Aceptable		No ha gustado	
------------	--	-------	---	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	26/02/13, 5/03/13, 7/03/13 y 12/03/13
Tema	10
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida		Rápida		Rápida	
Normal	X	Normal	X	Normal	
Lenta		Lenta		Lenta	X

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil		Fácil	
Difícil		Difícil	X	Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	X

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

Pondría articulaciones en el ejercicio 4 porque les ha resultado muy difícil

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta		Buena		Aceptable	X	No ha gustado	
------------	--	-------	--	-----------	---	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	14/03/13, 2/04/13, 4/04/13 y 9/04/13
Tema	11
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida		Rápida	
Normal		Normal	X	Normal	
Lenta		Lenta		Lenta	X

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil	X	Fácil	
Difícil		Difícil		Difícil	X
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

No

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta		Buena	X	Aceptable		No ha gustado	
------------	--	-------	---	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

El ejercicio 4.

Simplificaría el trío "En el autobús" porque les cuesta mucho medir bien la negra con puntillo-corchea mientras el bajo hace negras.

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	11/04/13, 16/04/13, 18/04/13 y 23/04/13
Tema	12
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida	X	Rápida	
Normal		Normal		Normal	X
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil	X	Muy fácil	X	Muy fácil	
Fácil		Fácil		Fácil	X
Difícil		Difícil		Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

No

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	X	Buena		Aceptable		No ha gustado	
------------	---	-------	--	-----------	--	---------------	--

Les han encantado las canciones

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	25/04/13, 30/04/13, 7/05/13 y 9/05/13
Tema	13
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida	X	Rápida	
Normal		Normal		Normal	X
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil	X	Muy fácil	X	Muy fácil	
Fácil		Fácil		Fácil	X
Difícil		Difícil		Difícil	
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

No

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta	X	Buena		Aceptable		No ha gustado	
------------	---	-------	--	-----------	--	---------------	--

“Dame chocolate” ha tenido mucho éxito.

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Nada

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	14/05/13, 16/05/13 y 23/05/13
Tema	14
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida	X	Rápida	X	Rápida	
Normal		Normal		Normal	X
Lenta		Lenta		Lenta	

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil	X	Fácil	
Difícil		Difícil		Difícil	X
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

No

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta		Buena	X	Aceptable		No ha gustado	
------------	--	-------	---	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Algún ejercicio donde aparecieran las notas agudas (mi, fa, sol) para practicar el cambio de mi b a estas notas.

¿Qué suprimirías?

Nada

SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Fecha	28/05/13, 4/06/13, 6/06/13, 11/06/13 y 13/06/13
Tema	15
Ejercicios trabajados	Todos
Práctica en grupo	

Adquisición de conceptos por parte del alumno:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Rápida		Rápida		Rápida	
Normal	X	Normal	X	Normal	
Lenta		Lenta		Lenta	X

Grado de dificultad de la propuesta metodológica para cada uno de los alumnos:

Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3	
Muy fácil		Muy fácil		Muy fácil	
Fácil	X	Fácil	X	Fácil	
Difícil		Difícil		Difícil	X
Muy difícil		Muy difícil		Muy difícil	

¿Consideras adecuado el orden de ejercicios y canciones de este tema?

Sí

¿Realizarías algún tipo de modificación?

No

¿Cómo ha sido la respuesta por parte del alumnado?

Entusiasta		Buena	X	Aceptable		No ha gustado	
------------	--	-------	---	-----------	--	---------------	--

¿Consideras la propuesta viable?

Sí

¿Qué añadirías en el tema?

Articulación en el ejercicio 1

¿Qué suprimirías?

Nada