

Cristina Querol Gutiérrez
TESIS DOCTORAL



**ANÁLISIS DEL MODELO DE LIDERAZGO
EN LA DIRECCIÓN DE LOS
CONSERVATORIOS PROFESIONALES
EN ESPAÑA**



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Facultad de Educación, Economía
y Tecnología de Ceuta.
JUNIO 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: María Cristina Querol Gutiérrez

ISBN: 978-84-9163-382-2

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47789>



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DEL MODELO DE LIDERAZGO EN LA DIRECCIÓN DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES EN ESPAÑA

Cristina Querol Gutiérrez

**Directores: Dra. M.^a Mercedes Cuevas López
Dr. Francisco Díaz Rosas**

Ceuta, 2017

El doctorando / The *doctoral candidate* [**Cristina Querol Gutiérrez**] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [**María Mercedes Cuevas López y Francisco Díaz Rosas**]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

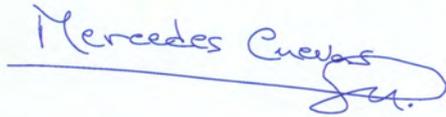
Ceuta, 1 de junio de 2017

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s*;

Doctorando / *Doctoral candidate*:

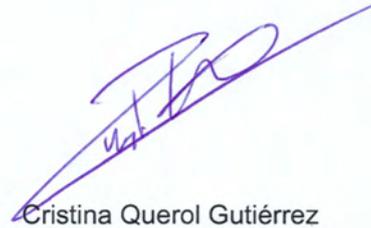
Firma / Signed

Firma / Signed

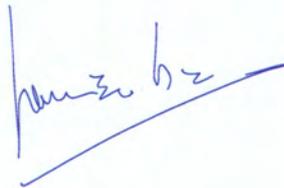


María Mercedes Cuevas López

Firma / Signed



Cristina Querol Gutiérrez



Francisco Díaz Rosas

Portada: Diseño de Carlos Larios

Partitura de Mónica Martos

Título: Sonata para piano

A mis hijas Patricia y Cristina

A Manu

*"La música, como lenguaje universal, tiene un profundo **valor estético**: es necesaria para la vida cotidiana del hombre porque se basa en la escucha recíproca y de ahí la importancia de la educación musical que, en realidad, es la educación del hombre"*

Claudio Abbado

Agradecimientos

A mi familia, los presentes por estar ahí para lo bueno y para lo malo, y a los ausentes porque van conmigo a donde quiera que yo vaya.

A los directores de Tesis, Dra. Mercedes Cuevas López y Dr. Francisco Díaz Rosas, por marcarme el camino de forma experta y constante y por darme los ánimos para continuar con optimismo y paciencia.

Al director y a todos los compañeros y compañeras del Conservatorio Profesional de Música de Ceuta "Ángel García Ruiz", pero muy especialmente a Laura Riveiro por su aliento continuo a seguir trabajando para el logro de esta meta profesional y personal, a Mari Carmen León por su alegría y apoyo y a Mónica Martos por "prestarme" su Sonata para piano de forma generosa y desinteresada.

A todos los directores y directoras de los Conservatorios Profesionales que han colaborado en este estudio por atenderme amablemente y prestarse a que yo pudiera alcanzar mis objetivos. Al profesorado y personal de administración de servicios por aportar su granito de arena, que sin su inestimable ayuda hubiera sido imposible concluir este trabajo.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES	19
---	-----------

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

LIDERAZGO

1. Definición de liderazgo y tipos	29
2. Estudios científicos sobre liderazgo	35
2.1. Clásicas	36
2.1.1. Enfoque del rasgo	38
2.1.2. Enfoque conductual o de estilos de liderazgo	40
2.1.3. Modelos de contingencia: liderazgo y variables situacionales	46
2.1.4. El liderazgo como proceso de atribución	53
2.1.5. Enfoque centrado en los seguidores: Teorías implícitas de liderazgo	54
2.1.6. El liderazgo en el contexto de las relaciones intergrupales	56
2.2. Culturales	57
2.3. Recientes	59
2.3.1. Liderazgo Transformacional	59
3. Liderazgo femenino	62
3.1. Liderazgo transformacional y género	70

CAPITULO II

DIRECCIÓN DE EMPRESA - DIRECCIÓN DE ORQUESTA

1. La orquesta y su dirección	79
2. Música, género y educación	84
2.1. Mujeres compositoras	87
2.2. Las mujeres en las orquestas	90
2.3. La mujer en la enseñanza musical	92

CAPITULO III

DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS / DIRECCIÓN DE CONSERVATORIOS DE MÚSICA

1. El centro educativo como organización	100
1.1. Desarrollo histórico de la educación	105
1.2. Componentes de un centro educativo	109
1.3. Tipos de centros	111
1.4. Características de un centro educativo como organización	115
2. El conservatorio como centro educativo	120
2.1. Desarrollo histórico de la educación musical	122
2.2. Componentes del Conservatorio como centro educativo	128
2.3. Tipos de conservatorios	138
2.4. Características del Conservatorio como centro educativo	141
3. El liderazgo en los centros educativos	145
3.1. Recorrido histórico- legislativo de la dirección de centros educativos en España.....	145
3.2. Liderazgo y calidad en la educación.....	152
3.3. Liderazgo en contraposición a dirección en sentido estricto	157
4. Directores / Directoras de Conservatorios de Música	160

CAPITULO IV

LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1. De Fernando VII a la Ley Moyano	169
2. La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857	170
3. El Sexenio Revolucionario	172
4. La Restauración	173
5. Las enseñanzas musicales durante la República	175
6. El Régimen Franquista	176
7. Las enseñanzas de música tras la Constitución de 1978	178
8. Las enseñanzas de música en la LOGSE	179
9. La Ley Orgánica 9/1995 (LOPEGC) y la Ley de Calidad de la Enseñanza	182
10. Las enseñanzas de música en la LOE	183

11. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	187
---	-----

SEGUNDA PARTE
MARCO EMPÍRICO

CAPITULO V

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE INVESTIGACIÓN

1. Contexto de la investigación	195
2. Centros por comunidades autónomas	196
3. Elección de los Centros	203
3.1. Descripción de los Conservatorios.....	206
3.1.1. Comunidad de Andalucía	207
3.1.2. Comunidad de Aragón	210
3.1.3. Comunidad de Cantabria	212
3.1.4. Comunidad de Castilla-La Mancha	215
3.1.5. Comunidad de Castilla y León	218
3.1.6. Ciudades Autónomas: Ceuta	221

CAPITULO VI

METODOLOGÍA

1. Introducción.....	225
2. El problema de investigación	227
3. Objetivos del estudio	228
4. Planteamiento metodológico	229
5. Muestra	234
6. Instrumentos	235
6.1. Materiales disponibles	236
6.2. Cuestionario. Proceso de construcción y validación	236
6.3. Entrevista. Proceso de construcción	244

CAPITULO VII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

1. Introducción	253
2. Situación actual de la enseñanza de la música en España	253
3. La opinión del personal	264
3.1. Análisis descriptivo	264
3.2. Tests de hipótesis	267
3.2.1. Tipo de centro	268
3.2.2. Tamaño del centro	270
3.2.3. Edad del personal	273
3.2.4. Sexo del personal	275
3.2.5. Sexo del director	277
4. La opinión de los directores	279
4.1. El ejercicio de la dirección	280
4.2. Características de los centros	285
4.3. Órganos de gobierno	286
4.4. Funcionamiento del centro	290
4.5. Clima	293
4.6. Otras opiniones personales	295

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Introducción.....	299
2. Conclusiones.....	302
3. Limitaciones y dificultades del estudio	311
4. Propuestas de mejora con respecto a los Conservatorios	312
4.1. Cambios en estructura y objetivos	313
4.2. Centros integrados	314
4.3. Necesidad de orientación en los conservatorios profesionales	314
4.4. Dar más importancia al profesor tutor	315
4.5. Liderazgo y formación para la función directiva	316
5. Sugerencias para futuras investigaciones	316

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	319
ANEXO I. Cuestionario	353
ANEXO II. Conservatorios y nº profesores	363
ANEXO III. Conservatorios por sexos y total comunidades	377
ANEXO IV. Conservatorios por sexo director/a	385
TABLAS	
Tabla 1. Dimensiones liderazgo	41
Tabla 2. Estilo directivo: masculino versus femenino.....	66
Tabla 3. Definición de organización.....	100
Tabla 4. Definición de escuela	102
Tabla 5. Clasificación de los centros educativos.....	112
Tabla 6. Clasificación genérica de los centros públicos.....	113
Tabla 7. Criterios y variables que determinan la tipología de centros.	115
Tabla 8. Criterios y variables que determinan la tipología de conservatorios.....	141
Tabla 9. División de Enseñanzas musicales	142
Tabla 10. Duración, edad y correspondencia	143
Tabla 11. Principales normas sobre la dirección de centros educativos en España.....	147
Tabla 12. Comparativa legislativa sobre dirección	151
Tabla 13. Titularidad de los Conservatorios Profesionales	197
Tabla 14. Conservatorios Profesionales de Música objeto de la investigación.....	205
Tabla 15. Número de profesores en los Conservatorios Profesionales	235
Tabla 16. Dimensiones e ítems.....	241
Tabla 17. Estadísticos correspondientes al cuestionario	265

Tabla 18. Estadísticos correspondientes al liderazgo del director y clima.....	267
Tabla 19. Estadísticos correspondientes al liderazgo y clima en función del tipo de centro.	269
Tabla 20. Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función del tipo de centro	269
Tabla 21. Resumen del contraste de hipótesis en función del tipo de centro (Kruskal-Wallis para muestras independientes)	270
Tabla 22. Estadísticos correspondientes al liderazgo y clima en función del tamaño del centro	271
Tabla 23. Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función del tamaño del centro.....	272
Tabla 24. Resumen del contraste de hipótesis en función del tamaño del centro (Kruskal-Wallis para muestras independientes)	272
Tabla 25. Estadísticos correspondientes al liderazgo en función de la edad del personal	273
Tabla 26. Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función de la edad del personal	274
Tabla 27. Resumen del contraste de hipótesis en función de la edad del personal Kruskal-Wallis para muestras independientes.....	274
Tabla 28. Estadísticos correspondientes al liderazgo en función del sexo del personal	275
Tabla 29. Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función del sexo del personal	276
Tabla 30. Resumen del contraste de hipótesis en función del sexo del personal (U de Mann-Whitney para muestras independientes)	276
Tabla 31. Estadísticos correspondientes al liderazgo en función del sexo del director.	277
Tabla 32. Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función del sexo del director	278
Tabla 33. Resumen del contraste de hipótesis en función del sexo del director (U de Mann-Whitney para muestras independientes).....	278
Tabla 34. Características de la muestra director/a.....	280

Justificación

Mi condición de profesora en el Conservatorio Profesional de Música de Ceuta, durante veinticinco años, así como pertenecer al equipo directivo del mismo prácticamente el mismo tiempo, primero como jefa de estudios y después en el cargo de directora, han sido motivaciones suficientes para interesarme en el tema que nos ocupa. Además de esto, mis estudios en psicología me motivan mucho más a conocer el comportamiento humano dentro de las organizaciones como ejemplo de microsociedades. Y qué son si no, los centros educativos.

Para mí era necesaria la realización de un estudio basado en fundamentos teóricos sobre el liderazgo en la música, la figura de la mujer en la misma y los puestos directivos en centros educativos musicales.

El liderazgo es un fenómeno cercano y familiar para todos. Se produce en todos los grupos humanos y ha interesado a lo largo del tiempo a filósofos, pensadores y escritores. Donde quiera que un grupo de personas realiza una actividad conjunta surge una estructura de liderazgo. Todos hemos sido en alguna ocasión líderes y subordinados. Es un fenómeno que suscita el interés de los medios de comunicación y existen numerosas publicaciones, estudios e investigaciones, todas ellas encaminadas a seleccionar líderes, determinar qué tipo de liderazgo es el más adecuado, comprender mejor el comportamiento humano como individuo y en grupo, el efecto de la influencia social, la forma más adecuada de formar líderes, etc.

La música no ha sido ajena a este fenómeno. Un claro ejemplo son las orquestas. La orquesta es una organización singular que emplea simultáneamente a unos cien músicos, altamente especializados, quienes más allá de su capacidad técnica deben contribuir con creatividad y emoción para lograr los resultados esperados. Básicamente puede considerarse como una empresa o institución que, como todas las organizaciones necesitan de un coordinador o líder: el director. Hasta hace poco tiempo el mundo de la música clásica estaba dominado por el sexo masculino, aunque un gran porcentaje de las personas matriculadas en los conservatorios eran mujeres, realmente los que destacaban en la música eran hombres. Compositores, intérpretes y directores eran reconocidos públicamente. Impensable era hace unos años encontrar a directoras de orquesta, pero a medida que la mujer ha empezado a hacer valer sus derechos y adquirir su espacio en

todos los campos (político, empresarial y educativo), en la música ha ido ganando terreno también y, por supuesto, en la dirección orquestal. Sin embargo, la aportación de las mujeres a la historia de la música culta apenas es conocida o divulgada. Apenas hay mujeres directoras de orquesta en el mundo y España, lamentablemente, no es una excepción. En las orquestas, aunque haya mujeres, pocas alcanzan las posiciones de mando, como las de concertino o primer violín. Sólo las audiciones a ciegas, es decir, ocultando el sexo del aspirante a entrar en la orquesta, hacen que aumente la elección de intérpretes femeninas. Aunque se ha investigado sobre el tema en otros países, no en España, donde se ha prestado más atención a las artes escénicas o el cine. Por desgracia hay que hacer notar que el mundo de las orquestas sinfónicas es aún más sexista que la media del mercado laboral.

Por mi condición de directora de un centro educativo, he llegado a la conclusión que la calidad educativa es primordial y conseguir un centro eficaz debe ser unos de los objetivos primordiales de los directores y directoras de los centros y los conservatorios. La literatura consultada sobre la eficacia escolar demuestra la importancia que tiene un buen director en centros que funcionan bien. Conseguir un centro eficaz depende de muchos factores, uno de los fundamentales es el trabajo de los profesores en su aula, el día a día. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades y compromiso, así como de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo. Pero la creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director.

Considerando todos estos planteamientos hemos realizado esta Tesis Doctoral estructurando el trabajo de la siguiente manera:

Se ha comenzado haciendo una fundamentación teórica sobre el liderazgo. En el capítulo uno, nos hemos ocupado de la definición del término y los distintos enfoques teóricos existentes. En los capítulos dos y tres, establecemos un paralelismo entre la empresa y la orquesta sinfónica, ambas al fin organizaciones sociales dónde la discriminación de género ha estado presente durante muchos años. En mi condición de mujer y de músico, he considerado que eran cuestiones que tenía que tratar a la hora de abordar el tema, porque a la mujer, como en tantos otros ámbitos, se le ha discriminado también en la música. Siempre hemos oído hablar de compositores, cuando existen

numerosas mujeres que se han dedicado a este campo. Con respecto al mundo sinfónico (orquestas), las mujeres que han destacado ha sido por su excepcional formación y el gran esfuerzo que ha supuesto para ellas, especialmente el terreno de la dirección de orquesta. Y por último, como docente, era imprescindible hablar de los conservatorios como centros educativos y de la dirección de los mismos que no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos humanos, que debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza. En definitiva un “liderazgo transformador”, que tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad del centro para resolver sus problemas.

En el capítulo cuatro realizamos un recorrido histórico de la legislación y normas referidas a la educación musical en nuestro país.

La segunda fase se ha centrado en el análisis del contexto de la investigación, el establecimiento de las variables, el diseño de los instrumentos, la recogida y análisis de datos, desarrolladas en los capítulos cinco, seis y siete. Por último, en el capítulo ocho se han establecido las conclusiones y las recomendaciones pedagógicas que puedan derivarse del estudio.

Esta tesis pretende abordar un estudio exploratorio de carácter descriptivo de la situación actual del liderazgo de la dirección en los Conservatorios de Música en España. Por lo tanto, más que hablar de hipótesis, planteamos objetivos de investigación. El primer y fundamental objetivo es conocer el modelo de dirección o de liderazgo que existe, según la percepción de los profesores y personal no docente, en los Conservatorios Profesionales de Música de España. De igual forma nos ha parecido interesante la propia percepción del director o directora de la función directiva que ejerce y como le afecta (si es que le afecta) en su vida personal el ejercicio de la misma.

Al tratarse de un estudio descriptivo-explicativo hemos utilizado técnicas propias de la investigación evaluativa pues su propósito fundamental es conocer y valorar la organización de los Conservatorios y el liderazgo pedagógico que ejercen sus directores.

Desde el punto de vista del diseño, esta investigación puede considerarse como no experimental o ex-post-facto, por cuanto los efectos de las variables ya acontecieron en el momento de recoger la información y exigió la construcción de un cuestionario como instrumento de recogida de datos y una entrevista personalizada para el director/a.

Antecedentes de la investigación

La investigación en educación musical parece haberse concentrado, por un lado, en cuestiones de filosofía general o de organización y, por otro, en cuestiones relativas a los primeros estadios del ejercicio musical, dejando así en un lugar secundario el desarrollo profesional y continuo de estas habilidades y conocimientos.

En muchos trabajos lo que se propone son actualizaciones pedagógicas o desarrollos del currículo, pero fundamentalmente desde la perspectiva de la psicología o la etapa inicial.

La bibliografía que se ha encontrado respecto al tema objeto de este estudio es bastante escasa, al contrario de la referida a la música en la educación general y a la influencia del liderazgo en el funcionamiento de los centros educativos. En cuanto a la música son de referencia la tesis doctoral "Por una Educación Musical en España: estudio comparativo con otros países" de la profesora María Cateura, que recoge e investiga los datos sobre los planes de estudio y organización de los mismos en los países de la antigua CEE y de España hasta el año 1985. Esta tesis se desarrolla en un momento en que las enseñanzas profesionales no estaban claramente incluidas en el sistema educativo, y es uno de los primeros estudios sobre la enseñanza para profesionales de la música. Leonor V. Moreno Heredia continua investigando en este terreno con "España en el marco de la Educación musical de los países de la UE. Nuevas líneas de mejora". Este trabajo analiza los cambios que se han producido desde 1987 a 1999 y trata de lo que afecta a las estructuras, organización y contenidos de las enseñanzas de educación musical en todos los niveles educativos desde la enseñanza primaria a la enseñanza universitaria pero no en los conservatorios.

En esta misma línea, nos encontramos "Historia de la educación musical en la España contemporánea un estudio de política legislativa" de Fernando Agüera Cueva

(2009); en esta tesis doctoral se analiza la situación del músico como docente realizando un estudio pormenorizado de la legislación referida a la educación musical en España desde la fundación del Conservatorio de Madrid en 1830 hasta la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006 y además se hace referencia a las leyes generales de educación desarrolladas durante el mismo periodo así como a los procesos ideológicos y políticos que determinaron y condicionaron la educación musical en la España contemporánea.

En los años 2014 y 2015 se presentaron dos tesis sobre Conservatorios Superiores en las Universidades de Málaga y de Extremadura. La primera de ellas "Preferencias musicales de alumnos de grado superior de conservatorio. Un estudio enmarcado en la Comunidad Autónoma de Andalucía" de Ángel L. Pérez Garrido. En ella, se hace una investigación acerca de si el consumo de un estilos de música y época de los alumnos de la asignatura de Orquesta Sinfónica en los centros superiores de música pertenecientes a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, depende de la cantidad de estilos musicales que los medios de comunicación de masas y las modas proporciona de forma latente y constante, o por el contrario, los catorce años de estudio profundo sobre música son los que hacen que consuman otro tipo de música. La segunda tesis "Análisis de los modelos de Prevención y Educación para la Salud en los Conservatorios Superiores de música" de María del Rosario Mayoral Núñez uno de cuyos objetivos es conocer el estado de salud de los alumnos de enseñanzas artísticas superiores en la especialidad de música en Extremadura en el curso 2014-2015. Dentro del ámbito de la enseñanza superior podemos destacar otra tesis interesante, la de M.^a del Mar Gutiérrez Barrenechea (2007) que realiza su investigación para la Tesis Doctoral "La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma" desde una perspectiva marcada por la vivencia de los aspectos académicos de la formación musical superior junto al desarrollo de su carrera como intérprete profesional.

Con respecto a la investigación en el ámbito concreto de los conservatorios profesionales tenemos conocimiento de doce tesis doctorales que vamos a agrupar por temáticas.

En primer lugar las de los profesores María Ángeles Sarget Ros "Evolución de los conservatorios de música a través de las disposiciones legales: la Comunidad

Autónoma de Castilla-La Mancha" y Vicente Perelló: "Los estudios musicales en la nueva ordenación del sistema educativo: su aplicación en la Comunidad Valenciana", la primera, hace un análisis y sistematización de las diferentes normativas legales promulgadas en España para regular los conservatorios de música nacionales junto con un estudio posterior sobre el origen y evolución de los diferentes conservatorios de Música de la Comunidad de Castilla-La Mancha y una definición de propuestas de actuación en esa Comunidad. La segunda, aunque parte de la legislación y el entorno europeo en el que España se desenvuelve, se centra posteriormente en el desarrollo de la normativa para la Comunidad Valenciana. Ana Fontestad Piles (2007) en su tesis "El conservatorio de música de Valencia. Antecedentes, fundación y primera etapa (1879-1910)" investiga los precedentes, la creación, el funcionamiento y la repercusión del Conservatorio de Música de Valencia desde 1850 hasta 1910. Por tanto, también ofrece una visión panorámica de la música en el marco educativo valenciano desde 1850 hasta la fundación de dicha institución en 1879.

El trabajo de José Antonio Torrado (2003) "Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales" se centra en la formación especializada de los instrumentistas de cuerda y Concepción de Castro de la Puente (2016) "Estilos de aprendizaje en la práctica pianística" en los pianistas. En "La armonía de la música. Planteamientos metodológicos y didácticos" Jerónimo Gordillo Hernández (2015) se analiza parte de la teoría sobre pedagogía y educación, hace una revisión histórica de la evolución de la armonía desde los primeros sonidos simultáneos de Notre-Dame de París y realiza una encuesta entre profesores de armonía de Extremadura para poder establecer una situación actual de la disciplina. Julia González Belmonte (2013) en "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" integra el método Dalcroze en las aulas de un conservatorio de música, como es el Conservatorio Profesional de Música "Tomás de Torrejón y Velasco" de Albacete, con el fin de potenciar las facultades de movimiento, creatividad, improvisación, etc. de los niños a través de la experimentación. "La diversidad tímbrica en la educación auditiva del alumnado de lenguaje musical de los conservatorios de la Comunidad de Madrid. Efecto de la variación del timbre en la realización de dictados a dos voces" es otra investigación muy especializada sobre los

aspectos tímbricos y la necesidad de revisar el uso de la tímbrica en el aula así como la urgencia en mejorar las estrategias didácticas del trabajo auditivo por parte del profesorado, realizada por Mónica Baló (2014).

En las investigaciones centradas en los alumnos, vamos a destacar la tesis doctoral de Victoria Marco Rico (2010) "El rendimiento académico en el conservatorio de música. Análisis de variables motivacionales" dónde hace un estudio sobre la motivación, poniendo de relieve la importancia de esta variable sobre el aprendizaje académico. Así, se puede comprender el hecho de que cualquier modelo de aprendizaje lleve consigo, de manera implícita o explícita, una teoría de la motivación.

En referencia a la utilización de las nuevas tecnologías y el profesorado en los conservatorios nos encontramos con dos investigaciones. Por un lado, la de Luis Ponce de León Barranco (2009) "La orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música de Madrid. El uso de las TIC como herramientas innovadoras en el diseño de un servicio de orientación profesional en el campo de la música" dónde se examina la situación actual de la orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música y se proponen estrategias de mejora. Por otro, José María Belló García (2012) en " Las tecnologías de la Información y Comunicación en los conservatorios de música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado" trata de conocer los usos y posibilidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las Enseñanzas de los Conservatorios de Música de Galicia de forma que las propuestas e iniciativas de la administración educativa y de los propios centros tengan una coherencia y permitan una adecuada integración de las TIC.

Por último, Ana Isabel Castillo Martínez (2007) se cuestiona cómo se enfrenta el profesorado a la nueva concepción de las necesidades educativas especiales que se incorporan al ámbito psicodidáctico en su tesis doctoral "Actitudes del profesorado de conservatorio ante la integración educativa. Un análisis exploratorio".

Como hemos comprobado, la investigación sobre dirección de conservatorios en España ha sido un terreno poco explotado y deficientemente abordado pues, si bien en el terreno musical existen estudios e investigaciones sobre el liderazgo, en el mundo educativo musical prácticamente no aparecen. Por ello, ante la inexistencia, en nuestro

país, de investigación empírica que describa, evalúe y analice el puesto de director en las enseñanzas de régimen especial pretendemos abordar esta investigación centrada en los Conservatorios de Música.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

LIDERAZGO

En este primer capítulo nos acercamos al concepto de liderazgo, a través de las diferentes definiciones existentes en la literatura específica del tema que nos ocupa, También se ha realizado un recorrido por las clasificaciones de liderazgo de distintos autores antes y después de la 2ª guerra mundial y los tipos de líderes.

Sobre las Teorías y su clasificación se destacan tres, en primer lugar las Clásicas, resaltando la de los Rasgos, la de las Conductas, con las escuelas americanas, de Iowa, Ohio y Michigan; y la de la Contingencia, destacando a Fiedler. Estas siguen siendo el paradigma que domina los estudios de liderazgo. En segundo lugar, las que clasificamos culturales, señalar que para estas es importante conocer si determinados estilos de liderazgo son aplicables a otras culturas. Y por último, los enfoques más recientes dónde destaca el liderazgo transformacional siendo su principal defensor Bass, que categorizó en su Cuestionario Multifactorial de liderazgo, cuatro categorías del líder transformacional: carisma, inspiración para otros, estimulación de sus seguidores y la consideración personalizada.

Una vez realizado un pequeño recorrido por la literatura sobre los estudios de liderazgo nos hemos querido detener en el liderazgo femenino que se puede definir como la utilización de las características propias de las mujeres para ejercer el liderazgo en las organizaciones. Muchas investigaciones actuales se han interesado por este tema, debido fundamentalmente a la escasa participación de la mujer en puestos de responsabilidad, y esto quizá sea debido a la existencia de diferentes estilos directivos adoptados por hombres y mujeres.

1. Definición y tipos de liderazgo

La palabra "líder" viene del inglés "to lead" que significa guiar. Para Peris (1998) el líder es aquella persona, que teniendo una relación de poder con los miembros de una organización induce o transforma la estructura grupal cuya influencia es mayor sobre el grupo de la que tiene el grupo sobre ella. El liderazgo pues, se puede definir

como una cualidad de las personas para hacer de guía de otras, bien por sus características personales, por su capacitación intelectual o por el poder que se le otorga (Cuevas y Díaz, 2010). Como dice Bolívar (2010) "entendemos por liderazgo la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, no basada en el poder o autoridad formal" (p. 16). Desde esta perspectiva el liderazgo es fundamentalmente un proceso atributivo resultado de la percepción social, siendo la esencia del mismo el ser percibido como líder por los demás (Lord & Maher, 1991, citados en Castro, 2006). Kats y Kahn (citados en Castro, 2006) señalan que si una persona es catalogada como líder es posible observar un incremento de la influencia sobre sus seguidores, algo que no ocurre si ocupa una posición de jefe y no es percibido como tal.

Cualquier persona puede llegar a ser un líder. Hay líderes en el ámbito político, en el empresarial, en el social, en el musical, en el deportivo y por supuesto en el educativo. Estas afirmaciones nos pueden llevar a plantearnos la controversia que siempre ha existido de si el líder "*nace o se hace*". Esta disparidad surge con la aparición, en los años 50, de las Teorías conductistas del liderazgo que introducen una perspectiva de estudio según la cual los comportamientos que conforman un liderazgo eficaz pueden aprenderse (Peris, 1998).

Cuevas y Díaz (2010) lo conciben como un proceso personal y profesional de un directivo, o equipo para coordinar los esfuerzos de los miembros de una organización o grupo para resolver las dificultades y lograr los objetivos institucionales.

A lo largo del s. XX y especialmente después de la Segunda Guerra Mundial aparecieron las primeras teorías sobre liderazgo, que veremos más adelante, donde se establecían cuatro tipos fundamentales de líderes (Inieta, 2011). Lewin en 1951 (citado en García-Solarte, 2015) definió una de las primeras explicaciones de los estilos de liderazgo razonando que éstas surgen del uso que los dirigentes dan a la autoridad que poseen. Estableció, a partir de esta definición, tres estilos de dirección o liderazgo basándose en su criterio de análisis. Estableció el estilo de liderazgo autocrático, democrático y Laissez-Faire. Estos estilos de liderazgo se basan específicamente en el comportamiento del líder y son caracterizados como lo presenta Lewin de la siguiente manera:

- Autocrático (centrado en el Jefe): el líder lo establece todo, es dogmático y espera obediencia, centraliza su autoridad, toma las decisiones de un modo unilateral y limita la participación de los subordinados. Su poder está en la capacidad de otorgar recompensas o castigos y en un autoritarismo casi absoluto. Aparecen reacciones de frustración y agresión, conductas restrictivas de desinterés, apatía y tendencia a huir. Las relaciones son difíciles y no se desarrolla una conciencia grupal. Se manifiesta una clara sumisión ante el líder. Aunque el rendimiento es alto al principio va disminuyendo como consecuencia de la frustración y las reacciones defensivas que se producen.
- Liberal: también denominado *laissez-faire*. Otorga libertad absoluta de actuación para los integrantes del grupo y no interviene. El líder reúne todas las informaciones necesarias y las mantiene disponibles, sin embargo, no influye en absoluto en la discusión propiamente dicha. El líder no interviene en la formación de grupos ni en la división de tareas. No hace comentarios sobre los resultados de los miembros del grupo, ni intenta formar parte en el trabajo grupal o participar en la actividad común. Aparecen subgrupos y rivalidad. El grupo está desorganizado y los resultados son bajos.
- Democrático (centrado en los subordinados): tiende a involucrar a los subordinados en la toma de decisiones. Alienta la participación en la decisión de métodos y metas de trabajo. Las relaciones recíprocas son buenas, hay contactos espontáneos y trato mutuo. La conciencia de grupo es fuerte y la relación con el líder, tomado por los integrantes como un igual, es satisfactoria. Los resultados iniciales son algo inferiores, pero luego se incrementan, y muestran mayor libertad por poder expresar las ideas y estimular la creatividad.

Estos tres tipos de liderazgo se consideran como transaccionales o de mercadeo. El modelo de liderazgo transaccional propone que los seguidores son motivados mediante recompensas y castigos, como ya he dicho en alguno de los anteriores. Es un sistema de pago por esfuerzo. En el liderazgo transaccional, los sistemas sociales de trabajo funcionan mejor con una clara línea de mando. Cuando la gente acepta hacer un trabajo, una parte del trato es que cede toda la autoridad al mando. El propósito más importante de un subordinado es hacer lo que el mando le dice que haga. El líder

transaccional trabaja creando estructuras claras, donde está claro lo que requiere de sus subordinados, y las recompensas que estos obtienen al seguir las órdenes (Cuevas y Díaz, 2010).

Avolio (1997) citado en Vega y Zavala (2004) señala que "se están requiriendo personas que además de un nivel de calificación adecuado al cargo, desarrollen su capital intelectual en forma constante para ser más autónomas, y amplíen su repertorio conductual de manera que les permita ser más flexibles y tomar decisiones oportunas" (p.10).

Este cambio llevó a un replanteamiento en la manera en que los expertos, organizaciones y empresarios eran dirigidos. Esto originó en los años 80 y en oposición al transaccional, un nuevo concepto de liderazgo, el transformacional, que es un tipo de líder con una nueva concepción: la mejora de la organización (Iniesta, 2011). El transformacional es un estilo de liderazgo que se define como el que crea un cambio valioso y positivo en los seguidores. Un líder transformacional se centra en "transformar" a otros a ayudarse mutuamente, a mirar por los demás, a estar alentando y armonioso, y para mirar hacia fuera para la organización como un todo. En este mandato, el líder aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de su grupo de seguidores. Un líder que está muy centrado en optimizar el crecimiento de las personas con aquellas transformaciones que requieren para optimizar su rendimiento, aportar lo mejor de si. Implica el incremento de las capacidades de los miembros de una organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y la toma de decisiones. Son líderes carismáticos, con capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto. Presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación aconseja. Tiene estimulación intelectual. Fomenta la cultura de participación, es un liderazgo compartido. Dedicar tiempo y recursos a la formación continua.

Además de estos estilos de liderazgo también existen el instructivo, el ético, el distribuido y en los últimos años el e-liderazgo (Cuevas, 2010).

- Liderazgo instructivo: muy relacionado con la eficacia. Los objetivos y las metas están claramente definidos y las expectativas de los resultados son altas.

Ayudan a generar un clima positivo de aprendizaje. Es el líder pedagógico y nació como consecuencia de las escuelas eficaces.

- Liderazgo ético: el liderazgo lo tiene que ejercer una persona con un grado alto de responsabilidad y fundamentado en diferentes virtudes: integridad, confianza, curiosidad, humildad, dedicación, creatividad, fortaleza, templanza. Tiene que estar fundamentado en la condición humana y en el respeto hacia las personas.
- Liderazgo distribuido: el poder y la autoridad debe distribuirse adecuadamente entre todos los actores involucrados en la gestión. En este sentido requiere un liderazgo participativo ya que debe facilitar la participación de todos en los procesos de toma de decisiones y en la realización de las acciones. Un equipo de trabajo que tenga un liderazgo distributivo es aquel en el cual cada miembro es su propio líder, el rol de líder de una actividad específica es compartido por cada miembro con el objeto de fortalecer la confianza en sí mismo, la interdependencia y la toma de decisiones de éstos y colectivamente multiplica el logro de resultados, la eficacia y la coordinación.
- E-Liderazgo: implica la dirección de personas desde la digitalización. Dirigir de forma no presencial para dinamizar las redes de aprendizaje. El enfoque de e-liderazgo, más que estar basado en una persona en particular, se genera de una comunidad de personas que crean sus propios líderes. Las habilidades tradicionales de relación siguen siendo importantes en el contexto de e-liderazgo, auto-conocimiento, empatía, influencias y colaboración, pero surge una característica particular del modelo: ser capaces de formar y reformar las relaciones al margen del tiempo, la distancia y las organizaciones. El e-liderazgo es inherente al grupo y pasa de una persona a otra según lo requiera la situación.

Como comentamos anteriormente, y siguiendo a Iniesta (2011) estos tipos y estilos de liderazgo se basaron en las Teorías de liderazgo que aparecieron tras la Segunda Guerra Mundial. Aunque los inicios del interés científico sobre el liderazgo son relativamente recientes, pueden encontrarse las raíces en nuestra cultura a través de todo un conjunto de posiciones filosóficas, políticas, sociológicas, religiosas, antropológicas y biológicas.

Estas fueron las siguientes:

- Teoría de los rasgos: A partir de la segunda década del siglo XX y partiendo de las Teorías del superhombre del XIX (Stuart Mill y Friederich Nietzsche) se comenzó a desarrollar una línea de investigación que intentaba identificar las características de personalidad que distinguían al líder del resto de los individuos (Peris, 1998). Esta aproximación teórica resultó prolífica en cuanto a investigación científica. Los rasgos personales influyen de manera determinante en la actuación de una persona y se definen como las cualidades relativamente permanentes y resistentes que muestra una persona en la mayor parte de las situaciones. Por lo tanto influirán en el estilo de liderazgo. Desde esta perspectiva se considera el liderazgo como un rasgo unidimensional de personalidad que se distribuye entre la población. Se asume que la gente varía en función de él y que estas diferencias son potencialmente mensurables. A priori, el problema de delimitar estos rasgos parecía simple y fácil. Todo el énfasis se pone en las características personales de los líderes habiéndose investigado poco desde la perspectiva psicológica del problema (López y Rojas, 2013). Entre estos rasgos podemos mencionar la confianza en sí mismo, una buena capacidad de comunicación, capacidad de negociación, capacidad de trabajo en equipo. Los resultados de las investigaciones realizadas fueron tan contradictorios que no permitieron dar una base fiable a esta aproximación teórica. Se ha llegado a la conclusión que no existe realmente esta serie de cualidades, ya que un líder lo es o no en función de la situación en que se encuentre el grupo, de los rasgos de su personalidad o de la interacción de ambos.
- Teoría conductual o del comportamiento: surge en la Universidad Estatal de Ohio, en donde se estudiaron los diferentes comportamientos que tienen los individuos que son líderes y los que no lo son. Tras estos estudios se descubrió que los seguidores perciben la conducta de su líder en relación con dos categorías independientes (Castro y Lupano, 2006): Iniciación de estructura y Consideración, las veremos más adelante. Según Palomino (2009), citado en García-Solarte (2015), la preocupación no se concentra en los rasgos del líder sino en lo qué hace y cómo lo hace. Las teorías conductuales no han tenido mucho éxito al identificar relaciones constantes entre el comportamiento del líder y el desempeño del grupo. Lo que parece faltar es la consideración de los factores situacionales que influyen en el triunfo o el fracaso de esta teoría, se identificó los ya conocidos tres estilos: autocrático, laissez-faire y democrático.

- Teoría de la contingencia o situacional: En el marco de esta teoría no existe un solo tipo de liderazgo sino un estilo que se adecua a cada una de las situaciones y opera en el contexto para ser efectivo (Palomino, 2009, citado en García-Solarte, 2015) el éxito del líder está en función de varios factores. Por una parte la formación, las necesidades de autorrealización, experiencia y madurez de los seguidores, y por otra las tareas y las variables del grupo. La eficacia del comportamiento del líder es contingente de acuerdo a las demandas impuestas por la situación. Centra su foco de atención en el ambiente externo de la empresa, dando prioridad a lo que ocurre fuera de la organización antes de indagar en los elementos internos de la estructura organizacional. No hay una única forma óptima de organizar y administrar que sea aplicable a todas las empresas, sino que todo depende de las condiciones del ambiente donde éstas desarrollan sus actividades.

2. Estudios científicos sobre liderazgo

Según Castro y Lupano (2005) el estudio científico del liderazgo comenzó a principios del siglo XX con las investigaciones de Lewin, Lippit y White (1939) en grupos de niños. Estos estudios experimentales demostraron que la manipulación del “clima organizacional” creada por un líder podía hacer variar la satisfacción y el rendimiento de los miembros de un grupo. Dichas investigaciones llegaron a la conclusión de que un mismo grupo podía comportarse de forma diferente en función del tipo de liderazgo que se ejerciera sobre él. Aquél líder que fomentaba la participación de los miembros y la toma de decisiones -liderazgo democrático- era el que incidía más sobre la eficacia del grupo, a diferencia del denominado líder autocrático, cuya función consistía en organizar actividades, prescribir y/o prohibir a los niños/as lo que debían hacer; y del *laissez faire* que tendía a adoptar un compromiso pasivo, sin tomar iniciativa ni evaluar. Todo esto ya lo hemos visto con anterioridad.

Existen muchas escuelas o enfoques teóricos, pero todas ellas tienen características en común, empezando por su definición, proceso natural de influencia que ocurre entre una persona, el líder, y sus seguidores. Este proceso de influencia puede ser explicado a partir de determinadas características y conductas del líder, por

percepciones y atribuciones por parte de los seguidores y por el contexto en el cuál ocurre dicho proceso (Antonakis, Cianciolo y Sternberg, 2004, citados por Castro et al, 2005).

Siguiendo a M.^a Teresa González (1997) citada por Bernal, Jiménez y Ferriz (1997) se puede hacer una clasificación sencilla y clara de todas estas teorías. Por un lado estarían las Clásicas, por otro las Culturales y por último los Enfoques recientes.

2.1. Clásicas

En el siglo XIX aparecen las primeras teorías filosóficas y sociológicas dónde se comienza a abordar las relaciones que se establecen entre los líderes y sus seguidores.

Tal y como afirma Peris (1998), en las obras de filósofos como Nietzsche y economistas como Mill ya se encuentran alusiones al concepto de liderazgo. Estos autores se acercaban a su estudio desde la perspectiva filosófica denominada "*del hombre superior*", dónde el líder era considerado como un individuo que presenta unos rasgos personales excepcionales que lo diferencian de los demás. Como señala Lindholm (1992), Stuart Mill explica el fenómeno del carisma en el genio; para él, el genio sería un individuo superior cuyas características se podrían resumir de la siguiente forma: es más apasionado que el resto, tiene una fuerte voluntad que transforma el deseo en realidad con un riguroso control, activo y estricto, luchador incansable que intenta cambiar el mundo siguiendo el ideal de perfección interior y es más receptivo a los "*placeres superiores*" poéticos y artísticos.

El genio que describe Nietzsche no es el individuo poético de Mill (Peris, 1998) sino más bien una persona guerrera; para él la naturaleza humana está dividida en amos y servidores, dónde estos últimos, resentidos, luchan contra la voluntad del los primeros. Para Nietzsche el amo es el genio de Mill, el superhombre que tiene las siguientes características: rebosa vitalidad, siente gran afecto por el poder, trasciende los valores de su época, domina a los débiles, es un guerrero y tiene capacidad innata para el mando.

Los sociólogos Max Weber y Emile Durkheim tratan el tema del gran hombre desde la perspectiva sociológica y siguiendo sus respectivas visiones del mundo. Weber fue uno de los primeros autores que introdujeron el carácter carismático dentro del entorno social; habla de dos formas de carisma, por un lado el institucional que va ligado a la autoridad que proporciona la jerarquía en una institución sin tener en cuenta las características personales, y por otro el carisma genuino, cuyas características son que es revolucionario y creativo, no tiene en cuenta la administración ordenada, desprecia el intercambio y la ganancia económica, posee poder de mando y tiene disposición para contagiar entusiasmo.

Durkheim, al contrario que Weber, resta importancia a la figura del líder y a las características personales de este. Este autor centra el poder en el "ritual de lo colectivo" (Peris, 1998). Para Lindholm (1992), no existe un punto de inflexión entre la parte individual y colectiva del individuo. A pesar de esto, parece que los deseos y pasiones se rinden ante los impulsos del grupo. Esta subordinación surge porque lo colectivo proporciona la satisfacción de su necesidad de trascendencia. Parafraseando a Durkheim (Lindholm, 1992) "el líder es el símbolo por azar, actúa como una lente que focaliza y amplía el poder de la comunidad" (p.49). De esta afirmación se desprende que el líder no es una figura insigne aunque sea necesaria, ya que sin esta la energía grupal no podría manifestarse. La intensidad de la participación colectiva no tiene la posibilidad de personalizarse a sí misma, necesita una representación que haga de imagen del grupo y esta representación en la figura del líder.

En la psicología de masas, cabe destacar a los autores Gustave Le Bon y Gabriel Tarde (Peris, 1998). Para ellos, igual que para Durkheim, el hombre es un ser grupal, sin embargo no están de acuerdo con este último en cuanto a las características trascendentes del grupo; la necesidad del individuo por lo colectivo es inevitable. Para Le Bon y Tarde (Lindholm, 1992) "el grupo social originario no es una entidad moral, ni tiene forma espontánea; es en cambio un fenómeno natural anterior a todo orden, obtuso y amorfo, lleno de pasión sin metas, opuesto a la creatividad y carente de todo significado" (p.63). Se deduce que por parte del grupo por sus características es incapaz de demostrar autonomía y por ello reconoce y actúa mejor por imitación que por acción individual. Le Bon, expresa que el líder tiene una visión nata y un grado de intuición muy elevado aunque parezca que permanece en la locura, que sus pasiones son más

arraigadas y tiene una absoluta convicción de su forma de ver las situaciones, sus posibles respuestas y en sus acciones.

Sigmund Freud, al final de su carrera se interesó por la Psicología de los grupos y por los líderes carismáticos. Coincide con Le Bon y Tarde en entender que la experiencia grupal supone una "regresión" en la conciencia del individuo. Presenta al líder como un individuo egoísta que arrastra a los seguidores por vanidad o arrogancia.

A partir de estas teorías y desde la segunda década del siglo XX se desarrollaron una serie de líneas de investigación que intentaban identificar las características que distinguiesen al líder del resto de individuos. Dentro de estas nos encontramos con tres series de teorías: la de los Rasgos, la Conducta y la Contingencia. Todas ellas enfocadas en el líder y basadas en un proceso transaccional en el que la relación de liderazgo supone un intercambio, que puede ser económico o psicológico, entre el líder y el subordinado, de forma que ambos salgan beneficiados de dicha transacción.

Estas teorías se desarrollaron en el ámbito empresarial, entendiendo el liderazgo como un proceso a través del cual una persona que ocupa una posición jerárquicamente por encima de los demás ejerce una determinada influencia sobre otras con el fin de lograr una serie de objetivos (Bernal et al, 1997).

2.1.1. Enfoque del rasgo

Una de las primeras escuelas que se abocó al estudio científico del liderazgo fue el denominado enfoque de rasgos. Esta perspectiva tuvo un auge muy importante a mediados del siglo XX y se basó en diferentes teorías de la personalidad para intentar hallar las diferencias individuales que caracterizan a los líderes y que los distinguen de aquellos que no lo son (Castro et al. 2005). En este enfoque el líder lo era por sus características personales, por su personalidad, sus habilidades, de forma que resultaba algo natural. Citando a Ramos (2005): “Conocida también como la Teoría de los grandes líderes o enfoque del gran hombre que sugiere que los mejores líderes comparten ciertos rasgos claves para asumir posiciones de autoridad y que los diferencias de la mayoría de los seres humanos” (p.62). Había diferencias claras de género, puesto que se hacía hincapié especialmente en la figura masculina ya que a la

mujer no la tenían en cuenta (Bernal et al, 1997). El planteamiento en los primeros años de investigación se centraba en atributos abstractos, pero se fue abandonando para dar paso al estudio de rasgos de personalidad y destrezas específicas relacionados directamente con las conductas de un liderazgo efectivo en una situación concreta. Entre los rasgos destacan un alto nivel de energía, tolerancia al estrés, integridad, madurez emocional, autoconfianza y motivación. Y entre las destrezas, destrezas técnicas, conceptuales, interpersonales y de dirección.

A mediados del siglo XX, Ralph Stogdill publica un artículo, tras estudiar los datos recopilados en 13 empresas. De dicho estudio se desprendería, que los gerentes con más éxito, compartían una serie de características, si bien había muchas excepciones al patrón general (Peris, 1998). Bernard Bass continuó con los trabajos de Stogdill tras su muerte reflejando los siguientes datos:

- El líder supera al promedio del grupo en aspectos como la inteligencia, sociabilidad, responsabilidad, persistencia, iniciativa, autoconfianza, eficacia, cooperatividad, popularidad, capacidad de adaptación y facilidad de palabra.
- Los resultados fueron contradictorios sobre la relación entre liderazgo y extraversión-introversión, autosuficiencia y control emocional.

Basándose en los resultados obtenidos, Bass propone la posibilidad de agrupar los distintos elementos asociados con el liderazgo en los siguientes epígrafes:

- Capacidad
- Logro
- Responsabilidad
- Participación
- Status

A pesar de que los resultados eran más consistentes y menos ambiguos que las investigaciones realizadas en los años cuarenta, muchas fueron las críticas que se le hicieron y la investigación desde esta perspectiva fue perdiendo fuerza (Ramos, 2005).

2.1.2. Enfoque conductual o de estilos de liderazgo

Posterior al enfoque de rasgos surgió un grupo de teorías con un enfoque conductual que se centraban en el análisis de las conductas de los líderes y su repercusión en la productividad y la satisfacción en el trabajo de los subordinados. Tal y como dice Ramos (2005), estas teorías en lugar de basarse en rasgos de personalidad, buscaban los comportamientos o estilos de liderazgo que resultasen más efectivos. La investigación en estos estilos de dirección se inicia con los trabajos desarrollados en la universidad de Iowa por Kurt Lewin y su equipo a mediados del siglo pasado. En el estudio clásico de Lewin, Lippit y White (1939) citados en Ramos (2005) se analizaron los estudios de liderazgo, autoritario, democrático y laissez-faire en investigaciones con clubes de niños. En investigaciones posteriores examinaron los efectos en los subordinados de los tres tipos de liderazgo. Entrenaron a los líderes para que actuaran en función de las características de los tres estilos; el autoritario determinaba todo, los modelos de trabajo, las actuaciones, tomaba las decisiones; el democrático permitía participar al grupo en la planificación, en la toma de decisiones y en las actuaciones, el laissez-faire daba total libertad al grupo tanto para la toma de decisiones como en las actuaciones. A la conclusión que llegaron es que los trabajadores preferían al líder democrático porque permitía situaciones y contextos más eficaces. Estas investigaciones han sido bastante criticadas con posterioridad (Bernal et al, 1997) ya que como recoge Pallarés (1993) citado en Ramos (2005), estudios posteriores demostraron que la conclusión a la que llegaron sobre la superioridad del estilo democrático no era siempre cierta, puesto que el estilo de liderazgo democrático era más eficaz dependiendo de los criterios que se utilizaran.

La principal sede de estos estudios fue la *Ohio State University*. Allí se comenzó por estimar la frecuencia con la que los líderes mostraban conductas tales como iniciación, membresía, representación, integración, organización, dominación, comunicación, reconocimiento y orientación a la producción. Mediante la técnica de análisis factorial, los investigadores observaron que estas conductas se agrupaban en cuatro categorías las cuales fueron denominadas consideración, iniciación de estructura, énfasis en la tarea y sensibilidad (Bass, 1990. citado en Castro et al, 2005). Posteriormente se redujeron a dos dimensiones independientes:

- a) Iniciación de estructura: conductas orientadas a la consecución de la tarea e incluyen actos tales como organizar el trabajo, dar estructura al contexto laboral, definir roles y obligaciones, entre otras.
- b) Consideración: conductas que tienen como fin el mantenimiento o mejora en las relaciones entre el líder y los seguidores. Incluyen respeto, confianza y cordialidad.

De estas dimensiones surgieron las cuatro conductas recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1
Dimensiones del liderazgo Universidad de Ohio

Consideración y Estructura	
ALTA CONSIDERACIÓN Y BAJA ESTRUCTURA	ALTA ESTRUCTURA Y ALTA CONSIDERACIÓN
BAJA CONSIDERACIÓN Y BAJA ESTRUCTURA	ALTA ESTRUCTURA Y BAJA CONSIDERACIÓN

Fuente: Bernal, Jiménez y Ferríz (1997)

Según Bernal et al. (1997), las conclusiones a las que llegaron fueron que aquellos líderes que llevaban a cabo un conducta con alta consideración y alta estructura producían más satisfacción y productividad en los subordinados. Los resultados de esta escuela en general han sido inconsistentes por el criterio utilizado para determinar la efectividad de los líderes (Castro y Lupano, 2005). En algunos casos un líder con fuerte control de la tarea era mejor que uno que se preocupaba por sus seguidores y a la inversa.

Tal y como dice Ramos (2005), al mismo tiempo que el grupo de Ohio, el equipo del Centro de Investigaciones de la Universidad de Michigan llevó a cabo estudios similares con clasificaciones conductuales dando especial importancia al estudio de las conductas de los líderes en los pequeños grupos. Intentaron identificar las relaciones entre la conducta del líder, el proceso de los grupos y la actuación del grupo. Los principales representantes de estas investigaciones fueron Likert, Katz, Kahn y Seashore (Ramos, 2005). Según Castro et al. (2005) en estas investigaciones encontraron dos dimensiones: Orientación hacia el empleado y Orientación hacia la

producción o los resultados. Los líderes centrados en el empleado presentan una conducta de orientación a las relaciones que se caracteriza por la comprensión que muestran al personal. Están abiertos al grupo, delegan funciones, favorecen la independencia y liberan para realizar el trabajo, enfatizan las relaciones interpersonales, se interesan por las necesidades del personal, están dispuestos a ayudarlos y los aceptan como individualidad. Por otro lado los líderes centrados en la producción, manifiestan una conducta orientada hacia la tarea. Se centran en la finalización y cumplimiento de los objetivos de producción del grupo y dan mayor importancia a los aspectos técnicos del trabajo (Ramos, 2005). Al principio estas dimensiones fueron consideradas como polos de una dimensión continua, pero al igual que la escuela de Ohio se consideró que eran dimensiones independientes (Castro et al., 2005).

Estos estudios mostraron tres estilos de liderazgo basados en estas dos dimensiones citadas (Bernal et. al., 1997):

- Una conducta orientada hacia la tarea, similar a la orientada hacia la estructura.
- Una conducta orientada hacia las relaciones, similar a la conducta orientada a la consideración.
- Un liderazgo participativo.

Los resultados de las investigaciones lideradas por Likert (1961; 1967) citado en Ramos (2005) indicaron que los líderes centrados en el empleado tenían grupos con mejores resultados y mayor satisfacción que los líderes centrados en la producción.

Likert, también planteó una clasificación en las teorías de liderazgo. Concretó cuatro estilos de liderazgo estructurado en un continuo que iba de autoritario explotador, autoritario benevolente, consultivo y por último, participativo. El grado de confianza en el grupo también iba en un continuo, desde bajo para el autoritario explotador y alto para el participativo. Demostró que en las situaciones en las que los líderes actuaron de forma participativa o consultiva hubo más colaboración en la consecución de los objetivos, más apoyo al líder, mayor confianza. También sugirió que los que utilizan la participación en la toma de decisiones suelen crear procesos más eficaces en las organizaciones (Bernal et al., 1997).

Pero como afirma Ramos (2005), aparecen resultados que indican que no hay reglas específicas que funcionen bien en todos los casos, y por lo tanto es necesario tener en cuenta las características de la situación, la tarea a realizar y el personal implicado.

En 1961, Blake y Mouton (citados en Ramos, 2005) en su teoría de comportamiento directivo (*managerial grid*) establecieron las características universales de las organizaciones (objetivos organizacionales, personal y jerarquía) a partir de las que señalaron las dimensiones básicas del liderazgo efectivo: interés por las personas, interés por los resultados. Para estos investigadores las dos dimensiones son independientes, lo que permite representarlas gráficamente; identificaron tres áreas, competición, colaboración e ineficacia, y construyeron un continuo que podía ser aplicado a la toma de decisiones. De esta forma construyeron su famosa red de liderazgo o de comportamiento directivo (Bernal et al., 1997). La representación gráfica está formada por un eje de coordenadas, siendo el eje vertical el interés por las personas y la producción o consecución de objetivos el eje horizontal, oscilando en ambos casos desde muy bajo (rango 1) hasta muy alto (rango 9). La combinación de estas dimensiones da lugar a 81 posibilidades de comportamiento en función del lugar que ocupe en cada una de las dimensiones. De todas estas alternativas se centraron en cinco estilos de ejercer el liderazgo (Ramos, 2005):

- Estilo 1.1. Caracterizado por un bajo interés por la producción y bajo interés por la persona. El líder no realiza ningún esfuerzo, se limita a dirigir con las instrucciones recibidas por sus superiores.
- Estilo 1.9. Definido por un alto interés por la persona y un bajo interés por la producción. La consecución de los objetivos pasa a un segundo plano, centrándose en satisfacer las necesidades del personal y en crear un clima amistoso.
- Estilo 5.5. Interés medio por las personas e interés medio por la producción. Es la zona del equilibrio entre la satisfacción de las necesidades de los colaboradores y los objetivos o metas.
- Estilo 9.1. Bajo interés por las personas, alto interés por la producción. No se tiene interés por las personas para que no interfieran en la consecución de los objetivos donde centra toda su atención.

- Estilo 9.9. Alto interés tanto por las personas como por la producción. El líder se preocupa por alcanzar unos niveles altos de productividad y por la satisfacción de las personas a través de su participación. La consecución de un objetivo común promueve actitudes y relaciones de respeto y confianza.

Este último es el líder más eficaz a largo plazo desde la perspectiva de Blake y Mouton, porque se potencian el interés por las personas y por los resultados, aunque a corto plazo pueda parecer ineficaz.

Según Ramos (2005), los modelos conductuales desarrollaron un mayor conocimiento del estudio del liderazgo, pero en la mayoría de las ocasiones se ha evaluado un número reducido de categorías conductuales perdiendo así importancia sobre la conducta de los líderes en la organización.

Tras el enfoque conductual aparecieron una serie de Teorías que plantean estilos de liderazgo en función de la percepción que tienen los líderes de los restantes miembros de la organización (Bernal et al., 1997). Tal y como afirma Ramos (2005) en el marco de estas teorías y con un enfoque humanista encontramos a McGregor, uno de los más influyentes estudiosos de la organización, y más claro representante de la aproximación humanista del liderazgo, quien presentó su teoría en el libro *The Human Side of Enterprise* (1960). En su teoría clasifica a los dirigentes en función de dos estilos básicos de liderazgo:

- estilo autoritario, denominado "teoría X", en la que el énfasis se basa en las metas de la organización,
- estilo más igualitario, la "teoría Y", en énfasis se dirige hacia las metas del individuo.

La teoría X refleja el punto de vista tradicional sobre la dirección y el control. Se basa en modelos coercitivos y económicos del hombre y descansa sobre ciertos supuestos sobre la naturaleza humana. Estos supuestos son:

- El ser humano siente un rechazo hacia el trabajo y lo evita siempre que puede. La mayor parte de las personas tienen que ser obligadas a trabajar por la fuerza, controladas, dirigidas y amenazadas con castigos para que desarrollen el esfuerzo adecuado a la realización de los objetivos de la

organización. Se preocupan poco por lo que no sean sus intereses materiales inmediatos.

- El ser humano común prefiere que le dirijan, quiere soslayar responsabilidades, tiene relativamente poca ambición y desea más que nada su seguridad.

Según esta visión nada positiva de la naturaleza humana el líder debe usar duras medidas para controlar la conducta de los subordinados para asegurar su trabajo y rendimiento para conseguir los objetivos de la organización.

Se ha configurado la imagen del directivo y se han delimitado funciones que éste tiene que cumplir. La dirección es responsable de organizar los elementos de la empresa (dinero, materiales, equipo, gente) en función de los objetivos económicos. El directivo ha de concentrar sus esfuerzos en motivar a los empleados, controlar sus acciones y modificar sus conductas en función de las necesidades de la organización puesto que sin esta intervención activa de la dirección la gente no trabajaría para alcanzar las metas propuestas por la organización.

Frente a este modelo la teoría Y defiende la integración de los intereses individuales con los objetivos de la organización. Parte del concepto de autoactualización de Maslow, y supone que la gente trabajará y asumirá responsabilidades si tiene oportunidad de satisfacer sus necesidades personales, al mismo tiempo que logra los objetivos organizacionales (Ramos, 2005). Los supuestos de los que parte son los siguientes:

- -El desarrollo del esfuerzo físico y mental en el trabajo es tan natural como el juego o el descanso.
- -El control externo y la amenaza de castigo no son los únicos medios para encauzar el esfuerzo humano hacia los objetivos de la organización. El hombre puede dirigirse y controlarse a sí mismo en servicio de los objetivos a cuya realización se compromete.
- -La motivación, el potencial para el desarrollo y la capacidad para asumir responsabilidades hacia los objetivos organizacionales se encuentran en la gente, no dependen únicamente de la dirección.

- -La gente se compromete a la realización de los objetivos de la empresa por las compensaciones asociadas a su logro.
- -El ser humano se habitúa, en las debidas circunstancias, no sólo a aceptar, sino también a buscar nuevas responsabilidades.
- -La capacidad de desarrollar, en un grado relativamente alto, la imaginación, el ingenio, las potencialidades intelectuales y la creatividad para resolver los problemas de la organización, es característica de grandes sectores de la población que los compone.
- -La tarea esencial de la dirección es disponer las condiciones organizacionales y los métodos de operación de forma que la gente pueda logra sus propios objetivos al dirigir sus esfuerzos hacia objetivos organizacionales.

Según Ramos (2005) el punto clave de la teoría es el concepto de integración. El principio esencial de la organización derivado de la teoría X es que la dirección y el control deben ejercerse mediante el desarrollo de la autoridad; el principio que se deduce de la teoría Y es el de integración, es decir, la creación de condiciones que permitan a los miembros de la organización realizar mejor sus propios objetivos, encaminando sus esfuerzos hacia el éxito de la empresa. Se trata de estructurar la situación de trabajo de manera que las metas de la organización se integren con las de los individuos, para que los miembros del grupo de trabajo puedan lograr sus propias metas de un modo más fácil si siguen la estrategia de dirigir sus esfuerzos hacia el logro de las metas de la organización.

2.1.3. Modelos de la contingencia: liderazgo y las variables situacionales

Todos los anteriores modelos han fracasado en encontrar el estilo de liderazgo adecuado que garantice la eficacia en todas las situaciones. El aspecto que se le critica es el hecho de no considerar la situación como variable relevante en el comportamiento del líder eficaz. Cuando se reconoce que los patrones de conducta del líder cambian de acuerdo con la situación en la que este se encuentre, entonces surge una serie de teorías denominadas situacionales o de contingencia (Bernal et al., 1997). A continuación vamos a ver estas teorías.

Las investigaciones de Fiedler (1967), citado en Castro y Lupano (2005) representan el primer intento de estudiar el liderazgo examinando la situación, su gente, sus tareas y su organización. Fue la primera y principal teoría que propuso relaciones de contingencia en el campo del liderazgo. La realización del grupo es una función conjunta de la estructura motivacional del líder y de la cantidad de control e influencia disponible en la situación. Autor que distingue entre líderes motivados hacia la tarea y líderes motivados hacia las relaciones interpersonales. La cantidad de control o influencia se concibe como una combinación de las relaciones líder-miembro, la estructura de la tarea y el poder inherente a la posición. En términos generales, los líderes motivados hacia la tarea son más efectivos en situaciones de alto o bajo control, los líderes orientados interpersonalmente son más efectivos en las situaciones de control intermedio.

La dirección es una relación en la que una persona utiliza su poder e influencia para lograr que numerosas personas trabajen juntas y realicen una tarea común. La dirección implica liderazgo y también responsabilidad sobre resultados. Son varios los estilos intermedios de liderazgo posibles. El más apropiado será determinado sólo por las circunstancias y el tipo de tarea.

Fiedler (1965) citado en Castro y Lupano (2006) desarrolló un cuestionario, el LPC consistente en un conjunto de 20 adjetivos como amistoso, poco amistoso, cooperativo, no cooperativo que un individuo podía usar para describir al compañero con el que hubiese tenido mayores dificultades para trabajar, para determinar el estilo de liderazgo de un individuo. La calificación se obtiene dando a cada uno de los veinte conceptos de la escala un valor de uno a ocho puntos, siendo el ocho el polo más favorable del ítem. Una persona con calificación elevada es la que describe a su compañero de trabajo menos preferido en términos relativamente favorables y de aceptación. Los dirigentes con calificaciones elevadas tienden a mostrarse tolerantes, no directivos y considerados con los miembros del grupo, orientados hacia las relaciones humanas, quienes obtienen calificaciones bajas tienden a ser autócratas, coercitivos y controladores de la tarea. Aisló tres dimensiones primordiales que determinan, en gran parte, el estilo de dirección más eficaz en distintas situaciones (Ramos, 2005).

El modelo de Fiedler suscitó un intenso debate y ha recibido numerosas críticas, entre ellas, una correlación poco evidente del concepto de correspondencia, insuficiente validez conceptual y predictiva de las escalas LPC, la dificultad de entender el cuestionario y la falta de estabilidad de su medida. Pero a pesar de esto, las aportaciones de este modelo han facilitado la mejor comprensión del liderazgo y han demostrado que cambiar la situación de grupo es una alternativa más adecuada que el enfoque tradicional de intentar cambiar a los líderes (Ramos, 2005).

La teoría del Path Goal, o de "los caminos-meta" fue propuesta por Evans (1970) y House (1971) (Ramos, 2005). Es un modelo de contingencia del liderazgo que integra el modelo motivacional de expectativas con la investigación sobre estilos de liderazgo. Considera las conexiones entre el esfuerzo realizado para el desempeño, el desempeño alcanzado y la satisfacción de objetivos, y las dimensiones de liderazgo de "iniciación de estructura" y "consideración". El líder es el responsable del incremento del número y tipo de relaciones interpersonales entre los subordinados conducentes a la consecución de los objetivos del trabajo y la facilitación de esas relaciones, clarificando los cambios hacia la meta, reduciendo las dificultades e incrementando las oportunidades de satisfacción para el personal. La teoría se describe en términos de clarificación de caminos, satisfacción de necesidades y obtención de objetivos. Mediante la "iniciación de estructura" el líder trata de clarificar los caminos y mediante la "consideración" procura que el camino resulte más fácilmente transitable.

El papel del líder es proporcionar a los subordinados la guía y las recompensas necesarias para su satisfacción y para una realización efectiva. Acciones que se consideran medios para influir en las percepciones de los subordinados sobre la claridad de los "caminos hacia las metas" y sobre la deseabilidad de los propios objetivos. La eficacia de los distintos estilos de liderazgo (consideración e iniciación de estructura) para incrementar la motivación está en función de las características personales de los subordinados, de las presiones ambientales y de las demandas de la tarea. La teoría predice que la consideración será más útil en situaciones estructurada y menos útil en las no estructuradas. La iniciación de estructura producirá mayor satisfacción cuando las tareas sean ambiguas o estresantes y apenas tendrá efectos cuando éstas sean altamente estructuradas y perfectamente definidas.

Distintas revisiones prestan apoyo a esta aproximación teórica, aunque señalan problemas de carácter metodológico y otros relacionados con los instrumentos de medida utilizados y respecto a la validez de algunas proposiciones específicas establecidas por la teoría.

La teoría situacional de Hersey y Blanchard (1969) citados en Ramos (2005) se podría encuadrar entre las teorías descriptivas del liderazgo que surgieron en los años setenta. Parte de dos categorías de conducta de liderazgo: conducta de tarea y conducta de relación. La conducta de tarea es el grado por el cual los líderes organizan y definen los roles del personal subordinado, les explican las tareas que tienen que hacer, cómo y cuándo realizarlas. La de relación es el grado por el cual los líderes mantienen las relaciones con los subordinados proporcionando apoyo socioemocional. La interdependencia de estas dimensiones define cuatro estilos de liderazgo:

- Informar/ordenar: comportamiento alto en tarea y bajo en relación. El líder se caracteriza por dar instrucciones claras, definir cada rol y supervisar de cerca el trabajo de los subordinados. la comunicación es unidireccional y la toma de decisiones depende de él.
- Persuadir: comportamiento alto en tarea y alto en relación. El líder explica la decisión tomada y las ventajas de realizar el trabajo. La comunicación es bidireccional y se refuerzan los logros alcanzados.
- Participar: comportamiento bajo en tarea y alto en relación. El líder comparte sus ideas con sus subordinados. escucha de forma activa, facilita el dialogo para tomar decisiones de forma conjunta y la comunicación y la implicación es en doble dirección.
- Delegar: comportamiento bajo en tarea y bajo en relación. El líder considera al subordinado como un colaborador que toma las decisiones sobre la realización de su trabajo para la consecución de los objetivos organizacionales. Delega tareas, refuerza resultados y la supervisión es relativa.

Para estos investigadores la eficacia del estilo de liderazgo no depende de la conducta del líder, sino de lo apropiado de la conducta con el ambiente.

El modelo de liderazgo participativo de Vroom y Yetton (1973) relaciona la conducta de liderazgo y la participación para la toma de decisión. A partir del reconocimiento de que las estructuras de la tarea presentan demandas diferentes en actividades rutinarias y en actividades no rutinarias, la conducta del líder debe adaptarse al tipo de estructura de la tarea. Modelo que es normativo y proporciona un conjunto secuencial de reglas que pretenden determinar la forma y cantidad de participación en la toma de decisión, en función de los diferentes tipos de situación. Representa un árbol de decisión que incorpora ocho contingencias y cinco estilos alternativos de liderazgo. Estos cinco estilos de liderazgo se establecen en función del grado de participación de los subordinados y se aplican en función de la situación. En unas situaciones el líder debe resolver el problema o tomar la decisión por sí mismo, utilizando información disponible en el momento. En otras situaciones, ha de obtener la información necesaria de sus subordinados antes de decidir por sí mismo la solución al problema. Puede ocurrir, también, que el líder consulte el problema individualmente con sus subordinados y solicite sus ideas, pero no los reúne para el estudio del problema. Después toma la decisión, la cual puede reflejar o no las sugerencias de los subordinados.

En otros casos, el líder consulta el problema con sus subordinados en grupo, obteniendo ideas y sugerencias. Posteriormente, toma una decisión que puede reflejar o no las sugerencias de esos subordinados.

El mayor grado de participación se da cuando el líder consulta el problema con sus subordinados como grupo y juntos generan y evalúan alternativas, e intentan alcanzar un acuerdo (consenso) sobre la situación.

Además de estos tipos de liderazgo diferenciables en función del grado de participación de los subordinados, el modelo asume diversas alternativas que permiten la caracterización de la situación-problema que se trata de resolver. En función de las contingencias concretas de cada situación el líder puede seleccionar la conducta de liderazgo y el grado de participación de un árbol de decisión. Variables al establecer las alternativas:

- grado de información del líder para tomar una decisión de alta calidad por sí mismo,

- grado de experiencia del líder para tomar una decisión de alta calidad por sí mismo,
- grado de información que tienen los subordinados colectivamente para generar una decisión de alta calidad, estructura del problema,
- grado de aceptación de la decisión por parte de los subordinados, la probabilidad previa de que la decisión autocrática del líder reciba aceptación de los subordinados,
- grado de motivación de los subordinados para alcanzar los objetivos organizacionales explícitos en el problema, probabilidad de que los subordinados entren en conflicto por diferencias en sus soluciones preferidas.

Los líderes usan métodos participativos cuando: la calidad de la decisión es importante, es esencial que los subordinados acepten la decisión, y es improbable que esto ocurra si no se les permite una participación en la decisión, es posible suponer que los subordinados prestarán mayor atención a los objetivos del grupo que a sus propias preferencias.

La investigación sobre el liderazgo debe centrarse en la situación más que en la persona. Para Vroom y Yetton los líderes no son rígidos, sino que ajustan su estilo a las diferentes situaciones (Bernal et al., 1997).

Las teorías de la contingencia sugieren que el liderazgo efectivo es función de:

- el lugar que ocupa el líder en la organización,
- el tipo de tarea a realizar,
- los atributos de personalidad del líder y de los subordinados,
- de un cierto número de factores relacionados con la aceptación y la dependencia de los subordinados respecto al líder.

Las teorías de la contingencia continúan siendo el principal paradigma que domina el panorama de los estudios sobre liderazgo. Junto a las posiciones críticas han aparecido posiciones teóricas alternativas. Varias investigaciones señalan la necesidad de estudiar las causas de la conducta del líder y no sólo sus efectos.

La mayor parte de los estudios desde el modelo de la contingencia estudia el efecto de la conducta del líder sobre la conducta de los subordinados, sus actitudes y su ejecución. La posición interaccionista señala la importancia de las actitudes y conductas de los subordinados al explicar la conducta del propio líder. Una comprensión adecuada del liderazgo exige el conocimiento de las causas de la conducta del líder y de sus efectos.

Desde la perspectiva interaccionista existen 3 aproximaciones:

Hunt y Osborn (1978), citados en Peris (1998), proponen una aproximación adaptativa-reactiva al liderazgo, los líderes adaptan su conducta al entorno organizacional y reaccionan a las demandas de sus subordinados.

Graen y Uhl-Bien (1995) estudian el proceso de adquisición de roles y consideran al líder y a sus subordinados como roles resultantes de su interacción conductual. Considera el liderazgo como un intercambio diádico, en lugar de suponer que el líder se comporta de forma similar con todos los subordinados.

Conciben el liderazgo como un proceso evolutivo, en el que existe un cambio inherente a lo largo del proceso de aprendizaje y socialización.

Hollander (1978) creador de la Teoría del crédito idiosincrático insiste en la interacción líder-subordinado (Hernández, 2003). Para él el liderazgo es una relación de influencia entre dos o más personas que son interdependientes para el logro de los fines grupales. Esta relación se construye a lo largo del tiempo e implica intercambio por ambas partes, de forma que el líder proporciona recursos para lograr los fines del grupo y el grupo, a cambio, le proporciona status, reconocimiento e incrementa la influencia que está dispuesto a aceptar por parte del líder. Se subrayan dos aspectos:

- el liderazgo no es algo estático sino un proceso interactivo que se va construyendo a lo largo del tiempo, y
- no es un proceso unidireccional sino que implica un intercambio de influencia entre líderes y seguidores.

Según Cortijo (2004) la teoría del crédito idiosincrático recoge estas ideas y trata de explicar cómo la influencia de los líderes varía a lo largo del tiempo y bajo qué

circunstancias el grupo tolera que el líder se desvíe de la norma. A medida que el líder demuestra su eficacia y su aceptación de las normas de grupo, va ganando crédito a los ojos de sus seguidores. Esto le otorga mayor status, aumenta su capacidad de influir y le otorga cierta independencia de las normas grupales.

El origen de la autoridad del líder es un factor que determina el grado de influencia y aceptación del líder. Los líderes elegidos son percibidos como más sensibles a las necesidades de los seguidores, más interesados por las tareas grupales y más competentes que los líderes designados por una autoridad externa. El apoyo de los miembros del grupo para el líder elegido depende de su competencia y del éxito de su actividad. Sin embargo, en el caso del líder designado, el apoyo depende sólo de uno de esos factores: competencia o éxito. Desde una perspectiva transaccional estudia el proceso de intercambio entre el líder y el seguidor. Es un intercambio activo y bidireccional. El líder y cada subordinado desarrollan una especie de contrato psicológico y su conducta es regulada por refuerzos, expectativas, prescripciones de los roles y negociación.

2.1.4. El liderazgo como proceso de atribución

Campbell (1991) y Pfeffer (1987) consideran que el liderazgo es un fenómeno perceptivo en la mente del observador. Para Eden y Leviatan (1975) la gente utiliza lo que podrían describirse como "teorías implícitas del liderazgo". Consideran que el liderazgo es esencialmente un constructo perceptual. La gente observa la conducta de los líderes e infiere las causas de esas conductas como resultantes de rasgos internos o de presiones externas. Si esas causas se ajustan a la idea que tiene el observador de lo que los líderes deben hacer, ese observador emplea el término "líder" para describir a la persona observada.

Para Pfeffer (1993) el liderazgo es un producto de un proceso atributivo en el que los observadores tienden a atribuir resultados a las personas más que al contexto, para lograr un sentimiento de control sobre el ambiente. La identificación de individuos con posiciones de liderazgo facilita ese proceso de atribución.

El liderazgo se asocia con un conjunto de mitos que sirven para reforzar una construcción social de significado que legitima a los que desempeñan el papel de líderes, proporciona la creencia en la movilidad social para los que no ocupan posiciones de liderazgo y atribuye causalidad social a los roles de liderazgo, proporcionando la creencia en la efectividad del control individual.

Implicaciones en el campo del liderazgo:

- el estudio del liderazgo se convierte en el estudio de la realidad social de los observadores y trata de determinar las variables que determinan el proceso de atribución de ese término;
- aproximación que pone en duda una gran parte de la investigación realizada. Si la aproximación atributiva es válida, todos los estudios que usan a subordinados u observadores como evaluadores de la conducta del líder tienen alta probabilidad de estar sesgadas por la realidad social de los observadores y por las indicaciones del comportamiento concreto del líder en cada caso.

2.1.5. Enfoque centrado en los seguidores: Teorías implícitas de liderazgo

Las personas poseen sus propias teorías implícitas acerca del liderazgo que le señalan cuáles son las características de los líderes y cuáles deben ser sus conductas. Las teorías implícitas del liderazgo definen las creencias acerca de cómo los líderes se tienen que comportar para ser considerados tales y que se espera de ellos. Las investigaciones demuestran que las personas utilizan un proceso atribucional para categorizar a los líderes. Según este modelo el liderazgo es una categoría cognitiva organizada jerárquicamente en tres niveles. Este proceso de categorización identifica la coincidencia de un prototipo ideal (Rosch, 1978, citado en Castro et al. 2005) codificado en la memoria con las conductas efectivas observadas.

Según los criterios de Rosch (1978), en un nivel *supraordinado* es posible distinguir entre líderes y no líderes, en un nivel de categorización *básico* catalogamos a los líderes según el contexto (político, militar, religioso) y en un nivel *subordinado* podemos categorizar a los prototipos básicos en subtipos (líder político conservador o

liberal). En función de lo reseñado, la esencia del liderazgo reside más en el seguidor que en las características individuales del propio líder. Una persona emerge como líder si el grupo le atribuye características propias del liderazgo emparentadas con las teorías implícitas de los seguidores. Numerosas investigaciones experimentales apoyan esta afirmación (Lord, Foti & De Vader, 1984; Lord & Maher, 1991; Phillips & Lord, 1981, citados en Castro et. al, 2005). Cuando los prototipos son activados por las conductas del líder los seguidores se comportan como tales. Estos son altamente idiosincrásicos, por lo cual es esperable encontrar diferentes prototipos de líderes en distintos grupos sociales y organizaciones. Las percepciones del liderazgo pueden formarse según dos procesos alternativos. En primer término reconociendo a un líder cuando existe un ajuste entre las características de la persona y las ideas implícitas de los perceptores y en segundo lugar a partir de los resultados de acontecimientos salientes del líder, es decir de sus éxitos y fracasos (efectividad). Por otro lado, los líderes tienen ciertas representaciones acerca de sus seguidores que modelan la relación que establecen con ellos y las posibles acciones en el ejercicio de su rol (Castro Solano, 2006). Cuando los prototipos son activados por las conductas del líder los seguidores se comportan como tales. Estos son altamente idiosincrásicos, por lo cual es esperable encontrar diferentes prototipos de líderes en distintos grupos sociales y organizaciones. Los seguidores confían en sus estructuras previas de conocimiento para categorizar a sus líderes. Según el modelo de procesamiento de la información es esperable encontrar diferencias entre expertos y novatos, dado que estos últimos tendrían estructuras de conocimiento menos desarrolladas que los primeros. Según Rosch (1978), aquellas personas sin experiencia (novatos) categorizarían a los líderes basándose en un *ejemplar* (por ej. un líder conocido). A medida que las personas adquieren mayor contacto con líderes reales, la estructura representacional se enriquece y se pasaría de la categorización basada en el ejemplar a un proceso más abstracto. Estos procesos de categorización abstractos son característicos de los *expertos* en un campo de conocimiento. Por lo tanto es probable encontrar diferencias individuales entre las teorías implícitas de líderes y de seguidores, según el grado de exposición a la cultura organizacional en la que están inmersos. Considerando que la formación de las teorías implícitas que permiten reconocer a los líderes se adquieren a través de la experiencia en un ámbito particular merece destacarse que ciertas habilidades de liderazgo son poco transferibles a contextos diferentes del cual se aprendieron (Castro y Lupano, 2006).

Tal y como afirma Castro (2006) es probable encontrar diferencias individuales entre las teorías implícitas de líderes y de seguidores, según el grado de exposición a la cultura organizacional en la que están inmersos. Considerando que la formación de las teorías implícitas que permiten reconocer a los líderes se adquieren a través de la experiencia en un ámbito particular merece destacarse que ciertas habilidades de liderazgo son poco transferibles a contextos diferentes del cual se aprendieron. Existen diferentes prototipos de líderes en las organizaciones. Estos prototipos de liderazgo surgen de las normas y prácticas culturales y de la propia cultura organizacional donde está inserto el líder. Este líder es aceptado como tal si los atributos que muestra coinciden con las teorías implícitas de los seguidores, modeladas tanto por la cultura organizacional y las prácticas culturales. El líder a su vez resultará efectivo si tanto sus respuestas afectivas y conductuales coinciden con los guiones comentados. En el caso contrario el líder es rechazado y, a pesar de tener competencias y habilidades para el ejercicio de su función, sus acciones resultan ineficaces.

Algunas de las cuestiones que quedan todavía por resolver desde este enfoque son:

- dotar de contenido a las teorías implícitas sobre los diferentes tipos de líderes,
- determinar hasta qué punto las teorías implícitas del liderazgo son compartidas dentro de una misma cultura u organización y
- determinar hasta qué punto las teorías implícitas del liderazgo varían entre las diferentes culturas.

2.1.6. El liderazgo en el contexto de las relaciones intergrupales

Estamos de acuerdo con lo que dice Cortijo (2004) cuando afirma que los grupos no se aíslan sino que establecen relaciones con otros grupos presentes en su entorno. Estas relaciones determinan en gran medida los procesos intragrupales, incluido el liderazgo. Sherif (citado en Cortijo, 2004) encontró en un estudio llevado a cabo con niños en un campamento de verano que la realización de actividades competitivas por parte de distintos grupos aumenta la cohesión grupal y hacía que los miembros más

decididos pasaran a ocupar posiciones de liderazgo. Este hecho se observa en todo tipo de grupos.

La perspectiva intergrupala adoptada por la Teoría de la identidad social y por la Teoría de la categorización del yo sostiene que un análisis completo del liderazgo debe comprender no sólo al líder y a su grupo sino también a los líderes y grupos con los que se relaciona. Desde este punto de vista, cuando las personas se categorizan como miembros de un grupo tienden a percibirse semejantes entre sí y diferentes a los miembros de otros grupos. La persona que más influencia ejerce en un grupo, el líder, será aquella que mejor encarne los valores, creencias y actitudes del grupo en un momento dado, es decir, será su miembro más prototípico.

La predicción central desde la Teoría de la identidad social es que cuanto más se identifican las personas con su grupo, más influida estará la evaluación del líder por su prototipicalidad y más probable será que los miembros prototípicos emerjan como líderes y que sean percibidos como más eficaces. Sin embargo, la prototipicalidad de un líder no es algo estático sino que puede variar según los objetivos que el grupo persiga y según el tipo de relación que se establezca con otros grupos. En una situación en la que se requiere negociar tal tipo de líder deja de ser prototípico y probablemente pierda el apoyo de sus seguidores. No obstante, los líderes tienen cierta capacidad de maniobra, ya que pueden influir en la opinión pública a través de los medios de comunicación.

Por otra parte, el echar las culpas de la situación a los diversos exogrupos también es una estrategia muy utilizada por los líderes políticos para aumentar la cohesión grupal y la identificación.

2.2. Culturales

El liderazgo es un fenómeno universal, pero los valores, creencias, normas e ideales propios de una determinada cultura afectan a las conductas del líder y a sus metas y a la percepción que los seguidores tienen acerca de sus líderes. Es importante conocer si determinados estilos de liderazgo que tienen éxito en una determinada cultura son aplicables en otras naciones o culturas. Hofstede (citado en Cortijo, 2004) encontró

cuatro dimensiones que sirven para caracterizar a las diferentes culturas y para establecer comparaciones entre ellas:

- Distancia de poder. Grado en que los miembros de una organización o sociedad esperan y aceptan una distribución desigual del poder. Cabe suponer que un líder autoritario en una sociedad con baja distancia de poder despertaría el rechazo de sus subordinados. Por el contrario, en una sociedad con alta distancia de poder un líder poco directivo sería percibido como débil e ineficaz.
- Individualismo/colectivismo. El individualismo es propio de las sociedades en las que los lazos entre las personas son débiles. El colectivismo es propio de sociedades en las que las personas están integradas en grupos fuertes y cohesionados que los protegen, pidiendo a cambio una lealtad incuestionable. Cabe esperar dentro de una cultura colectivista que un líder centrado en la tarea tenga dificultades. También tendría problemas en una sociedad individualista un líder centrado en la relación.
- Masculinidad/femineidad. En las sociedades masculinas los roles sexuales están claramente definidos. Se espera que los hombres sean asertivos, duros y que se centren en el éxito material. Se espera que las mujeres sean modestas, tiernas e interesadas por la calidad de vida. En las sociedades femeninas ambos roles se solaparían en gran medida. Hofstede (citado en Cortijo, 2004) afirma que las culturas masculinas y femeninas crean diferentes tipos de líderes ideales. En las sociedades masculinas el líder debe ser asertivo, decidido, agresivo y toma las decisiones por sí mismo, sin consultar al grupo. En las sociedades femeninas el líder ideal es más intuitivo que racional y busca el consenso.
- Evitación de incertidumbre. Grado en que los miembros de una cultura se sienten amenazados por la incertidumbre o miedo a situaciones desconocidas. En países con alta evitación de incertidumbre existe necesidad emocional de leyes que regulen la actuación en cada momento. En países con baja evitación existe gran rechazo hacia las reglas formales. Cabría esperar que en una cultura con alta evitación de incertidumbre se demande un líder directivo. En una cultura de este tipo se esperaría que el líder diga en cada momento lo que se debe hacer, puesto que en caso contrario se generaría una

gran ansiedad. Por el contrario en los países con baja evitación de incertidumbre un liderazgo demasiado directivo despertaría una fuerte resistencia puesto que la gente espera participar en las decisiones y se siente proclive a asumir responsabilidades.

Actualmente existe un importante proyecto internacional “Proyecto Globe” que trata de desarrollar una teoría del liderazgo transcultural que permita comprender y predecir el impacto de variables culturales específicas sobre el liderazgo y otras variables organizacionales.

2.3. Enfoques recientes

2.3.1. Liderazgo Transformacional

El liderazgo carismático ha sido objeto de interés por parte de los científicos sociales desde que Max Weber acuñara el término en 1922. Sin embargo, debido a sus connotaciones místicas y a la dificultad para operacionalizar el concepto, el estudio del liderazgo carismático no fue abordado por la psicología científica hasta comienzos de los años 80. De este modo, hasta ese momento no se había estudiado una faceta importante del liderazgo: la que caracteriza a aquellos líderes que producen mayores efectos en sus seguidores y en la sociedad. La perspectiva del liderazgo carismático más elaborada y que ha recibido mayor contrastación empírica es el Modelo del liderazgo transformacional de Bass (Bernal et al., 1997).

Bass, citado en Vega y Zavala (2004), define al Liderazgo Transformacional como un proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los seguidores; los inspira, a través de desafíos y persuasión, proveyéndoles significado y entendimiento. Finalmente, considera a los subordinados individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento (Bass y Avolio, 1994 citado en Vega et al. 2004).

Bass sostiene que hay dos tipos de liderazgo. Por una parte, el liderazgo transaccional, que está basado en el intercambio de recompensas entre líder y

seguidores. Por otro, el liderazgo transformacional, donde los líderes a través de su influencia personal consiguen efectos extraordinarios en sus seguidores. El liderazgo transaccional, cuando es correctamente aplicado, produce efectos positivos en el rendimiento y satisfacción de los subordinados. Sin embargo no basta para explicar por qué ciertos líderes producen cambios radicales en las actitudes, creencias y valores de sus seguidores.

Para explicar estos efectos se hace necesario recurrir al liderazgo transformacional. El líder transformacional es capaz de hacer que los subordinados trasciendan su propio interés en beneficio del grupo y de alterar la jerarquía de necesidades del seguidor (Lupano y Castro, 2005). Es capaz de conseguir importantes cambios en los valores, creencias y actitudes de sus seguidores y un incremento excepcional en su rendimiento. Bass operacionaliza su modelo a través de un cuestionario (M.L.Q.) que permite medir los dos tipos de liderazgo (Moreira, 2010). El liderazgo transformacional está compuesto por cuatro factores:

- **Carisma.** Es el factor más importante. Está relacionado con la identificación que el líder consigue despertar en sus seguidores. Se refiere a la identificación con el líder. Actúa como modelo para sus subordinados y proporciona una visión de futuro. El líder tiene en cuenta las necesidades de los subordinados antes que sus necesidades personales. Según Ramos (2005), esta dimensión recoge la capacidad del líder de infundir orgullo y obtener el respeto y confianza de los subordinados.
- **Inspiración.** Está relacionado con la capacidad del líder para motivar o ilusionar a sus seguidores acerca de la importancia de alcanzar el objetivo o la meta propuesta. Se refiere a la identificación con la visión o proyecto que el líder propone. Esta dimensión hace referencia a aspectos intelectuales de desarrollo del trabajo y de consecución de objetivos, frente a la dimensión de carisma que se caracteriza más por la confianza del equipo hacia el líder y de éste hacia su equipo (Castro, 2011).
- **Estimulación intelectual.** Capacidad del líder para hacer que sus subordinados utilicen su propia inteligencia y sus habilidades creativas para resolver los problemas que puedan presentarse. A partir de nuevos interrogantes, estimulan la creatividad para la resolución de problemas desde

nuevos puntos de vista. Tay y como afirman Lupano y Castro (2005) "no se critican los errores individuales ni las ideas que difieran de las del líder" (p.113).

- Consideración individualizada. Capacidad del líder para ayudar y aconsejar a cada subordinado de forma individual, cumpliendo una función orientadora. Prestan especial atención a las necesidades individuales de desarrollo personal de cada uno de sus seguidores y reconoce y acepta las diferencias particulares. Según Ramos (2005) la retroalimentación, el entrenamiento son elementos importantes de esta dimensión.

Estos cuatro factores son independientes y puede haber líderes que manejen en mayor medida un tipo de conductas que otras. Una de las principales diferencias entre el liderazgo carismático y el transformacional es que el primero puede producir efectos muy negativos en los seguidores. Por el contrario, cuando la identificación con el líder y con la visión, propias del liderazgo carismático, se complementan con la estimulación intelectual y con la consideración individualizada, propias del liderazgo transformacional, los efectos son siempre positivos.

El liderazgo transaccional o de intercambio está compuesto por tres factores:

- Recompensa contingente. Los líderes altos en este factor recompensan a los subordinados por la labor bien hecha. Además especifican claramente las recompensas que se recibirán por cada trabajo realizado.
- Dirección por excepción activa. Señala a los líderes que están pendientes de la actuación de sus subordinados para corregir los fallos. Se mide con ítems como "Concentra su atención en los errores, quejas y fallos".
- Dirección por excepción pasiva. Los líderes altos en este factor sólo intervienen cuando las cosas van mal. Un ítem es "Evita intervenir hasta que los problemas son serios".

El cuestionario MLQ de Bass mide el liderazgo transformacional y el transaccional, que son dos estilos activos, en los cuales los líderes intervienen activamente e intentan evitar los problemas (Ramos, 2005) y otras conductas propias de los líderes o directivos que evitan la responsabilidad. Este tercer factor se denomina "laissez-faire". Este implica la ausencia de liderazgo, no se toman decisiones, se

demoran las actuaciones y se ignoran las responsabilidades. Está representado por ítems como “Evita tomar decisiones” o “está ausente cuando se le necesita” y se considera un estilo de liderazgo ineficaz (Lupano et al, 2005).

El MLQ ha demostrado tener una buena fiabilidad y validez. En general, los resultados apoyan de forma consistente las hipótesis de Bass: los líderes transformacionales consiguen un mayor rendimiento y satisfacción de sus subordinados que aquellos líderes que utilizan sólo el intercambio de recompensas. Los líderes que peores resultados obtienen son los que no lideran: los altos en "laissez-faire". Cabe atribuir a esta teoría el mérito de hacer una clara distinción entre el liderazgo de bajo nivel, basado en el intercambio, y el liderazgo de alto nivel que produce cambios importantes en los seguidores y en la organización.

A pesar de su importante base empírica nos encontramos con fuertes críticas. Una es que las altas correlaciones encontradas entre los factores transformacionales cuestionan la utilidad de esta división e indicarían la necesidad de una mejor fundamentación teórica de dichos factores. Otra es que los procesos de influencia por los que los líderes transformacionales consiguen sus efectos no quedan suficientemente explicados en la teoría y deberían ser investigados en mayor profundidad. Y por último, el liderazgo transformacional no presta suficiente atención a las variables situacionales del liderazgo, lo que supone en cierta medida una vuelta a las teorías del liderazgo centradas en el líder.

3. Liderazgo femenino

El Liderazgo Femenino no es otra cosa que la utilización de las características propias de las mujeres para ejercer el liderazgo en el interior de las organizaciones. No es un secreto que hoy en día las mujeres están dejando atrás su rol secundario y el mundo privado que las mantenía recluidas y alejadas del mundo público, se están incorporando a la población económicamente activa, a la educación; están mejorando su calidad de vida, han aprendido a regular sus tiempos y momentos de maternidad; están disfrutando de su sexualidad, en definitiva están logrando un lugar de relevancia en la sociedad.

En el ejercicio del liderazgo es en el ámbito laboral dónde las habilidades personales y sociales de la inteligencia emocional proporcionan herramientas tanto para hombres como para mujeres a la hora de liderar. Estas herramientas tienen mucho que ver con capacidades emocionales, como son el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía, una buena comunicación, capacitación para resolución de conflictos, que permiten un buen ambiente laboral para lograr las metas que se plantea cada organización (Batista y Bermúdez, 2009). Estas autoras destacan que las mujeres que ejercen el liderazgo tienen un conjunto de cualidades, habilidades distintas a los hombres y se enfrentan a los retos de manera diferente. Estas cualidades implican empatía, que supone gestionar las emociones propias y ajenas a través de la inteligencia emocional, que según Goleman (1999) es "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones" (p. 385).

Goleman apunta a una serie de aspectos que pueden aumentar la eficacia de una organización y diagnosticar los errores de actuación:

- Conciencia emocional de sí mismo: Comprensión clara del impacto del clima emocional sobre la eficacia laboral.
- Logro: Examinar el entorno en busca de datos cruciales y nuevas oportunidades para la empresa.
- Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los desafíos y obstáculos que vayan presentándose.
- Autocontrol: Actuar eficazmente bajo presión en lugar de dejarse arrastrar por el pánico, el enojo o la alarma.
- Integridad: Fiabilidad que genera confianza.
- Optimismo: Resistencia ante los contratiempos.
- Empatía: Capacidad para comprender los sentimientos y puntos de vista de los demás, ya se trate de consumidores, clientes o los propios empleados.
- Aprovechamiento de la diversidad: Utilizar las oportunidades que nos brindan las diferencias.
- Conciencia política: Comprensión de las tendencias económicas, políticas y sociales del momento.
- Influencia: Destreza en el uso de las estrategias de persuasión.

- Establecimiento de vínculos: La fortaleza de los vínculos que se establecen entre los trabajadores y las distintas partes de una organización (Goleman,1999).

El liderazgo es pues un proceso que implica influir en los demás, supone la capacidad para tomar decisiones en el momento oportuno, y se desarrolla como una habilidad en la medida en que el individuo cultiva la autoconfianza, el autocontrol y la perseverancia.

Está claro y lo podemos constatar en diversas investigaciones que las mujeres tienden a ejercer el liderazgo de una forma diferente a la mayoría de los hombres. Y así lo afirman Díez, Valle, Terrón, y Centeno (2002) cuando dicen que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres.

El acceso de la mujer a la función directiva ha sido, y continúa siéndolo, objeto de interés por parte de numerosos investigadores desde distintas disciplinas. Tratan de explicar el diferente grado de ocupación de puestos de decisión y cargos de responsabilidad por parte de hombres y mujeres en distintos ámbitos y organizaciones (Cuadrado, Navas y Molero, 2004). Los primeros estudios realizados en las organizaciones a lo largo de los años setenta empiezan a considerar las relaciones de trabajo como marcadas por el sexo. Durante décadas, la división sexual del trabajo se había considerado un resultado natural de las funciones de hombres y mujeres en la reproducción biológica de la especie, enmascarando la realidad de una discriminación. En los años ochenta, la atención se centra en la segregación laboral, su reproducción y las prácticas de segregación de trabajadores y sindicatos. A partir de los noventa, los estudios abogan por la toma de conciencia de la necesidad de gestionar la diversidad para entender la organización empresarial, y los estudios que se realizan después, continúan con el dilema ideológico de la neutralidad del puesto de trabajo y la discriminación, sugiriendo que los puestos de trabajo se construyen de forma neutral al género. En los últimos años, el análisis de las relaciones de género en el mundo laboral se ha interesado por los describir las prácticas de discriminación laboral entre hombres y mujeres, desarrollar teorías sobre barreras de acceso y promoción de la mujer al mundo laboral y por desarrollar propuestas de cambio y líneas de intervención afines a todas las cuestiones planteadas anteriormente (Selva, Sahagún y Pallarés, 2011). Siguiendo a

Ramos (2005) cabe destacar que el estudio sobre el empleo y desempleo femenino tiene una historia reciente, concretamente desde los años sesenta. Es a partir de ese momento cuando las investigaciones tienen en cuenta la población femenina y la variable sexo, fundamentalmente porque la mujer se incorpora de forma masiva al mercado laboral y por las reivindicaciones feministas. En cuanto a los estudios realizados sobre liderazgo y dirección anteriores a la incorporación de la variable género, las investigaciones se centraban en los líderes hombres, excluyendo a las líderes mujeres porque eran considerados anecdóticos.

Los temas que son objeto de análisis en estos trabajos se refieren fundamentalmente a las carencias aptitudinales y actitudinales de las mujeres para ocupar un cargo directivo. Estos factores podrían dificultar el progreso profesional de las mujeres en general, y el acceso a los puestos de liderazgo, en particular.

Según Díez et al. (2002) los trabajos llevados a cabo desde una perspectiva de género reconocen que las mujeres posiblemente cuenten con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de unas organizaciones participativas y democrática. Cuando ejercen cargos de dirección, controlan la intuición, la capacidad de diálogo, facilitan el trabajo en equipo, se colocan en el lugar del otro y controlan mejor las propias emociones y la de los otros. Batista y Bermúdez (2009) Tienden a adoptar un estilo de liderazgo más democrático y participativo, comparten el poder y la información y estimulan la autoestima de su personal. Dirigen por medio de una actitud de inclusión, capacidad y habilidades interpersonales para influir en otros. Una de las características que se puede destacar en el liderazgo femenino es que las mujeres cuentan con una buena disposición para prever situaciones de peligros. No se trata de enfrentar un tipo de liderazgo y otro, sino lo que las mujeres pueden ofrecer y aportar para crear un nuevo estilo de dirección (Lassaga, 2004).

Tal y como afirman Cuadrado et al. (2004), todo esto ha hecho que la literatura psicosocial y organizacional haya dedicado especial atención para explicar la escasa participación de la mujer en puestos de liderazgo y esta puede ser debida a la existencia de diferencias en los estilos de liderazgo adoptados por hombres y mujeres. Según Díez et al. (2002) tradicionalmente se consideró que las mujeres no debían ejercer el liderazgo en las organizaciones porque se creía que poseían una serie de rasgos que

resultaban contraproducentes para el ejercicio de esas funciones, estos rasgos se podrían resumir en los siguientes:

- Demasiado centradas en dar importancia a los vínculos afectivos.
- Dificultad para considerar el mundo de la dirección como un “gran juego”.
- Escasa capacidad para captar lo esencial del trabajo en equipo, dado su poca afición a los deportes competitivos de equipos.
- Deberían desarrollar un mayor respeto hacia las estructuras jerárquicas y disminuir sus dudas sobre su efectividad.

Cabría preguntarse si alguna de estos rasgos y características no son las adecuadas para liderar y dirigir las organizaciones actuales.

Según Coronel, Moreno y Padilla (1999) en las investigaciones que revisaron comprobaron cómo el trabajo relacionado con la gestión y el liderazgo desarrollado por las mujeres se caracterizaba por:

- a) énfasis en las personas y los procesos;
- b) liderazgo como responsabilidad de todos;
- c) constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad;
- d) capacidad para activar conexiones con las personas y el "aprender con los demás";
- e) "dejar hacer" potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas;
- f) participación y diálogo como procesos educativos;
- g) clara preferencia por un enfoque cooperativos y consultivos;
- h) estilo colaborativo, compartido y no competitivo;
- i) énfasis en los procesos democráticos;
- j) desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo”.

El liderazgo femenino se puede identificar más con el modelo transformacional de liderazgo, que según palabras de Goleman (1999) promueve un cambio orgánico dentro de la organización alentando directamente las emociones y apelando a la sensación de valor y de sentido de cada persona. Despertar así las emociones de las

personas y alentarlas a alcanzar metas nobles y elevadas proporciona al líder un poderoso motivo movilizador del cambio. Este tipo de liderazgo promueve un mayor esfuerzo y un mejor rendimiento de los subordinados.

Tal y como afirma Loden (1987), el estilo de dirección más propio de las mujeres, conocido como femenino-natural se caracteriza porque se basa tanto en lo racional como en lo emocional, utilizan el corazón y la cabeza. La Tabla 2 recoge las diferencias con el masculino.

Tabla 2

Estilo directivo masculino versus femenino

	MASCULINO	FEMENINO
ESTILO OPERATIVO	Competitivo	Cooperativo
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	Jerárquico	Equipo
OBJETIVO BÁSICO	Triunfar	Lograr calidad
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Racional	Intuitivo/Racional
	Fuerte control	Control reducido
CARACTERÍSTICAS CLAVE	Estrategia No emocional	Comprensión
	Análisis	Colaboración Niveles de alto rendimiento

Fuente: Loden (1987)

Como se observa en la Tabla 2, el estilo básico de las mujeres directivas es la colaboración, pretenden conseguir los objetivos a través de la colaboración de todo el personal, el equipo es la unidad fundamental en la estructura de la organización. El objetivo básico es el logro de la calidad, más que la consecución del éxito. La resolución de problemas se hace a través tanto de la intuición como de la estrategia racional. Por último las características más importantes de este estilo son un control reducido, comprensión, colaboración y niveles altos de rendimiento.

Si tenemos en cuenta el trabajo realizado por Loden (1987), algunos de los aspectos que se pueden considerar clave en el estilo directivo femenino y que presentan claras diferencias con el considerado estilo masculino, se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Poder e influencia,
- Trabajo en equipo,
- Dirección participativa y toma de decisiones,

- Comunicación y relación interpersonal,
- Resolución de conflictos,
- Intuición,
- Nivel de autoexigencia,
- Adopción de riesgos,
- Dirección de tareas diversas y tolerancia al estrés.

En palabras de Ramos (2005) a la hora de estudiar el liderazgo y la dirección hay que tener muy en cuenta el uso del poder y de la influencia. Se ha pensado durante mucho tiempo que las mujeres no utilizan eficazmente su capacidad de poder, considerándolas poco firmes y atribuyéndoles ausencia de capacidad para dar órdenes, lo que lleva a pensar que no saben mandar y no ejercen la influencia y el poder de forma adecuada. Para Lodern (1987) lo que ocurre es que las directivas prefieren utilizar el poder personal para influir y motivar a su equipo y así conseguir los objetivos de la organización; esto hace que las directivas sean más cooperativas, fomentan la participación, comparten la responsabilidad en la toma de decisiones, estimulan e inspiran al personal y prefieren el consenso a la imposición.

En el trabajo en equipo, las directivas son impulsoras y responsables de inspirar una mayor autonomía entre los miembros del grupo y de esta forma se consigue una mayor calidad de los resultados. Siguiendo a Ramos (2005) las mujeres buscan el equilibrio y armonía del grupo, tienden a evaluar el desempeño del personal de forma más positiva y son más accesibles a los subordinados.

Pallarés (1993) citado en Ramos (2005) afirma que las directivas dan prioridad y potencian la relación con el equipo proporcionando toda la información sobre la empresa y los objetivos; favoreciendo de esta forma la comunicación en ambas direcciones; desarrollan una actitud de escucha de las opiniones, sugerencias y problemas tanto personales como profesionales y por último minimizan jerarquías.

Otro aspecto importante en la dirección femenina y muy relacionado con el trabajo en equipo, es la participación en la toma de decisiones. Las mujeres fomentan la dirección participativa, con una comunicación abierta, colaboración con el personal, fomentando la creatividad y la autonomía entre los miembros del equipo.

Como afirma Ramos (2005): "La eficiencia en las relaciones personales es sin duda el aspecto donde las diferencias entre directivos y directivas resultan más evidentes" (p.114). Para llegar a alcanzar unas buenas relaciones personales son necesarias unas cualidades de dirección que de forma general se pueden encontrar en las directivas. Para Loden (1987) estas cualidades son: capacidad de percepción, saber escuchar, expresión de los sentimientos, familiaridad y uso del feedback. Perciben mejor las señales de comunicación no verbal y esta suele ser más cálida.. Todo esto nos lleva a pensar y las investigaciones realizadas así lo corroboran (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000 citados en Ramos, 2005 y Candela, Barberá, Ramos y Sarriá, 2001) que las mujeres tienen mayores habilidades emocionales, desarrollan más lo que se entiende como inteligencia emocional.

A la hora de resolver conflictos y siguiendo a Loden (1987), las mujeres prefieren la modalidad de la colaboración basada en la búsqueda del consenso para que todas las partes ganen y la modalidad de adaptación que implica subordinar los propios intereses en favor de los de la otra parte, ya que consideran la relación más importante que los resultados.

Las mujeres directivas prefieren utilizar el sistema intuitivo frente al sistema racional para resolver problemas (Loden, 1987). Hasta hace relativamente poco tiempo, esta característica ha sido infravalorada en el mundo empresarial y en la práctica organizacional porque era asociada al comportamiento femenino, sin embargo y debido a los cambios que se han producido en el mercado laboral, los procedimientos intuitivos son cada vez más valorados en las organizaciones.

La dificultad que tiene la mujer para acceder a puestos de dirección ha hecho que muchas traten de anticiparse a los problemas para prevenir errores, así como el deseo de contar con normas objetivas y explícitas para valorar su desempeño, por estas razones las mujeres son más reflexivas, meditan mucho antes de lanzar una idea y se exigen altos niveles de rendimiento (Loden, 1987).

Estamos de acuerdo con Loden(1987) cuando afirma que a la hora de asumir riesgos, las mujeres en puestos de dirección consideran con mucho cuidado las consecuencias negativa de un posible fracaso y se exponen a riesgos razonables.

Una de las características de las mujeres directivas es la habilidad de realizar varias tareas simultáneamente; esto parece contribuir a que las directivas resistan mejor al estrés. al menos al que se deriva de estas fuentes de tensión (Ramos, 2005).

La mujer como líder traduce una realidad relativamente reciente y ha hecho frente a los valores y las tradiciones heredadas del pasado. La visión que se ha venido construyendo con el tiempo acerca de la mujer como amistosa, expresiva, cooperativa, intuitiva y emocional ha traído dificultades en el acceso y la promoción a los puestos de liderazgo, debido a los estereotipos en relación con su rol en la sociedad (Moreira, 2010).

Si consideramos que las mujeres tienden a un tipo de liderazgo más consensuador, más de colaboración, en el que se prioriza crear un clima de entendimiento y participación, donde se fomenta la comunicación, el debate, el diálogo y el trabajo en equipo, cómo es posible que haya tan pocas mujeres en puestos directivos. Las mujeres se enfrentan a estereotipos masculinos y femeninos, la falta de reconocimiento, el intenso esfuerzo de superar una serie de barreras sociales y culturales que son las que nosotras creamos, llamado "techo de cristal", que es la barrera transparente que no permite a la mujer a acceder a cargos directivos o de coordinación por el hecho de pertenecer al género femenino, y en muchas ocasiones este techo se lo imponen las mismas mujeres (Diez et al. ,2002).

3.1. Liderazgo transformacional y género

Una de las desigualdades más llamativas presente en la mayoría de las sociedades occidentales es la inferior ocupación, por parte de mujeres, de puestos de dirección en distintos ámbitos y organizaciones (Cuadrado et al., 2004), ya lo hemos visto. Tal y como se afirma en la investigación realizada por Molero, Cuadrado, García, Recio y Rueda (2009) en los últimos años, se han realizado importantes avances con respecto a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Es destacable que en nuestro país, hasta 1976, año en el que se implanta la “Ley de Relaciones Laborales”, el permiso del marido era un requisito legal necesario para que la esposa pudiera ejercer el derecho al trabajo. Teniendo en cuenta hechos como este, no cabe duda de que, en

algunos casos, los avances han sido notables y reales. Sin embargo, en muchos otros aspectos, el principio de igualdad de oportunidades y de no discriminación por razón de sexo resulta sólo un criterio legal pero no un hecho plenamente conseguido. Así, aunque la incorporación de las mujeres al mercado laboral ha experimentado un extraordinario desarrollo en las últimas décadas, uno de los ejemplos más patentes de la persistencia de la desigualdad lo constituye el diferente grado de ocupación de puestos de decisión y cargos de responsabilidad por parte de hombres y mujeres en distintos ámbitos y organizaciones. Barberá, Ramos y Candela (2011) afirman que la discriminación laboral de género se incrementa a medida que se asciende en la jerarquía de la pirámide organizacional y que además la parecen de una más feroz si cabe. La diferencia a favor de los hombres en dicho acceso comúnmente se la ha explicado a través de la ya mencionada metáfora del Techo de Cristal (Lupano y Castro, 2011). Tal y como afirma Wirth (2001) citado en Molero et al. (2009), en Europa, menos de un tercio de los directivos de la mediana y pequeña empresa son directivas, y en las cincuenta empresas europeas más importantes que cotizan en bolsa, sólo un 10% de los directivos son mujeres. En países como España, Italia, Malta o Luxemburgo este porcentaje no alcanza ni el 0.5%. Con la lectura de estas cifras no resulta sorprendente que el informe promovido por la Comisión Europea de Empleo, Servicios Sociales e Igualdad de Oportunidades (*Special EUROBAROMETER 263 "Discrimination in the European Union"*) en 2007, ponga de manifiesto que, en cuestión de género, el 40% de la población de Europa percibe la persistencia de la desigualdad de oportunidades por razón de sexo en el ámbito laboral (Molero et al, 2009). En países como Italia o España este porcentaje es aún mayor (en torno al 55%). Esta situación ha empezado a cambiar y las mujeres presentan mayor acceso, incluso en ámbitos que anteriormente eran exclusivos de los hombres. Es posible que las mujeres tengan hoy en día más oportunidades de asumir roles de liderazgo y puestos de alta dirección en la medida que actúen como hombres ya que ese ha sido el tipo de liderazgo que ha primado hasta hace poco tiempo. Los hombres compiten; se dedican en exclusivo a su carrera profesional, o a su trabajo en términos generales, sacrifican tiempo de su vida privada para lograr metas organizacionales; ordenan su mundo público a su manera porque se supone que su mundo privado está bajo control, ya que hay alguien que está a cargo de ello; extienden y ordenan su agenda de actividades en función de los requerimientos de la organización; tienen más disponibilidad. En términos generales, las personas tienden a creer que para ocupar y desempeñarse efectivamente en puestos de liderazgo es

necesario desplegar cualidades masculinas, principalmente en roles definidos. Dicha percepción ha presionado a muchas mujeres a adoptar características similares a los hombres, porque se le va a considerar más débiles e inseguras.

Durante años las mujeres que han alcanzado cargos de alta dirección y asumido roles de liderazgo en las organizaciones se han visto envueltas en el estigma de la masculinización, esto es, actuar como hombres para mantener sus posiciones de poder en sus respectivas organizaciones; deben ordenar su mundo público en perjuicio de su mundo privado, porque a diferencia del hombre, para ellas el mundo privado está a su cargo y no a cargo del otro. De acuerdo con lo anteriormente dicho, y en palabras de Lupano y Castro (2011) las mujeres líderes pueden llegar a ser evaluadas negativamente por dos razones: ya sea porque no despliegan las características que comúnmente las personas relacionan con el liderazgo efectivo o porque, en el caso de que las desplieguen, son consideradas poco femeninas.

Todo esto ha supuesto un coste personal, social y laboral muy alto. Las mujeres en los cargos de poder o en los más altos puestos de las organizaciones suelen estar solas porque carecen de redes de contacto. En ese nivel de la organización existen pocas mujeres, por lo tanto, la única opción es incrementar la red de apoyo con otros hombres cuyos intereses en la organización suelen ser compatibles, pero incompatibles a la hora de mantener un equilibrio con las responsabilidades en el hogar, es decir incompatibles con el mundo privado. Se establece una tensión entre trabajo y familia, se hace muy difícil mantener el equilibrio sin que el trabajo o la familia resienta su normal desarrollo. En ocasiones supone la aparición de crisis en la relación de pareja; el trabajo de la mujer ha dejado de ser un complemento en los ingresos familiares y hoy en día es una necesidad para muchas familias que aspiran a mejorar su calidad de vida. Las mujeres educadas en anteponer sus necesidades a las de los demás sienten más culpabilidad y ansiedad por defender sus propios intereses y necesidades profesionales. No sólo han de demostrar su profesionalidad, sino que además han de defenderse de los intentos de otras personas de excluirlas y dejarlas aisladas (Díez, Valle, Terrón. y Centeno, 2002) Hace mucho también que las mujeres lograron altos niveles de educación, igualando y superando a los varones en su rendimiento y logros académicos, y por estas razones las mujeres no están dispuestas a "sacrificar" lo obtenido por el bien de la familia. La incomprensión de esta situación de parte del varón, pero también de la

mujer, ha llevado a que las actuales generaciones cuestionen la validez del compromiso de pareja y de la preservación del matrimonio. La postergación o negación de la maternidad: en la actualidad no es posible pensar que las mujeres deban postergar la decisión de tener un hijo a costa de perder el empleo. No es posible pensar que la maternidad siga siendo un problema sólo de mujeres. Si la familia es la base de la sociedad, que sea entonces la sociedad toda quien la proteja.

Se suele caracterizar a los cargos directivos con propiedades generalmente atribuidas a los hombres, como competitividad, control, autoridad u orientación hacia la tarea. Estas consideraciones hacen que características propiamente femeninas como la orientación y preocupación por los otros no sean consideradas esperables para los puestos de liderazgo, fomentando sesgos contra las mujeres en selección, promoción, entrenamiento y ocupación de puestos directivos (Cuadrado, 2003). Las mujeres no se consideran líderes, no busca el éxito social que proporciona el poder de liderazgo. Y según los autores Díez, Valle, Terrón y Centeno (2002) por eso no es deseable para las mujeres acceder a un cargo que habitualmente lo que supone es asumir un rol de autoridad jerárquica (más en sintonía con el estilo masculino), que tiende a deteriorar el clima de entendimiento con sus compañeros y compañeras profesionales, y que muchas veces llega a crear distancia y enfrentamiento afectivo.

Otro aspecto discriminatorio tiene que ver con las expectativas que se tienen sobre cómo van a ejercer el cargo de dirección los hombres y las mujeres, dando por sentado que los hombres se ajustarán más al modelo de dirección que esperamos de ellos. Se presupone que las mujeres lo haríamos peor que los hombres, pues ellos están más acostumbrados y entrenados tradicionalmente a ejercer el poder.

También existe la convicción que en la actualidad ya no hay discriminación de género en nuestra sociedad y esto nos puede llevar a pensar de que ya todos y todas somos iguales, y por lo tanto hay una tendencia a explicar que la dificultad de acceso de las mujeres a puestos de dirección es debida a problemas de personalidad o de preparación de la mismas.

Relacionado con estas dificultades, cabe preguntarnos si existen diferencias en el estilo de dirección de mujeres y hombres y como afirma Ramos (2005) siguiendo la clasificación de Andrew, Coderre y Denis (1990) al agrupar las barreras que impiden el

acceso de las mujeres a puestos directivos en factores sociales y factores estructurales se puede encontrar la siguiente explicación. Aspectos como la socialización, las actitudes de otras personas y las experiencias no adquiridas a causa de la naturaleza de los procesos de socialización determinan la discriminación femenina, el sexo podría ser una variable que causa los diferentes estilos de dirección, ya que ambos sexos reciben una socialización diferenciada. El otro enfoque, el que consideran que son los factores estructurales (mercado laboral, los procedimientos organizacionales o las responsabilidades familiares) los aspectos que dificultan el acceso de las mujeres a la dirección, se defiende que a igualdad de factores estructurales o situacionales no existen diferencias entre los estilos directivos femeninos o masculinos. Todo esto nos lleva a afirmar, tal y como lo hace Ramos (2005) que las diferencias de género en los estilos directivos no se pueden explicar a través del sexo y de los procesos de socialización, sino que son los factores situacionales y las diferencias en el poder estructural los que determinan las diferencias entre los directivos y las directivas. Esto quiere decir que a igualdad de factores situacionales, como pueden ser grado de autoridad formal y oportunidades de promoción, no aparecen diferencias entre los estilos directivos de hombres y mujeres.

A pesar de todo lo dicho, lo que parece claro es que las mujeres encuentran más barreras y dificultades que los hombres para ocupar puestos de responsabilidad. No existe acuerdo total entre los autores a la hora de determinar si hombres y mujeres adoptan estilos de liderazgo diferentes. En un meta-análisis que recoge los resultados de 136 estudios que investigan diferencias de género en el liderazgo, se encontró que en contextos de laboratorio existe una percepción estereotipada del liderazgo de género: se percibe a las mujeres más orientadas hacia las relaciones y a los hombres más orientados hacia la tarea. En contextos organizacionales, sin embargo, estas diferencias desaparecían (Cuadrado, 2003).

En otra investigación se encontró que las mujeres puntúan más alto en los factores de liderazgo transformacional "carisma", "inspiración" y "consideración individualizada" y también en el factor transaccional "recompensa contingente". Los hombres puntúan más alto en "dirección por excepción" y en "laissez-faire". En otras investigaciones los resultados no son tan claros. Esta ambigüedad de los resultados se puede deber a la importancia del contexto social en que se ejerce el liderazgo. Así en

organizaciones tradicionales (burocráticas, rígidas y marcadamente masculinas) las diferencias de género se enmascaran debido a que las mujeres se adaptan a las normas y expectativas masculinas dominantes en este tipo de organizaciones. Por el contrario, en organizaciones no tradicionales las mujeres serían libres de exhibir su verdadero estilo de liderazgo. Lo que sí parece claro es que las mujeres no son menos eficaces que los hombres a la hora de ejercer el liderazgo (Cuadrado, 2003).

Los estereotipos relacionados con el género son muy influyentes porque afectan la conceptualización de los hombres y de las mujeres, estableciendo simultáneamente categorías sociales para el género, que representan lo que las personas piensan. El estereotipado tiene un profundo impacto en la vida de las personas. La estereotipia puede llevar a la generalización, aumentando la carga subjetiva llegando incluso a manifestarse en forma de prejuicio (Moreira, 2010).

Es un hecho evidente que el género como categoría de análisis de la realidad social está ausente a la hora de explicar los procesos organizativos y el funcionamiento de las organizaciones, esto no es precisamente una cuestión superficial, ya que la falta de atención ha provocado la ignorancia y/o subestimación del papel de la mujer. Como afirma Moreira (2010) los estereotipos son un intento de racionalizar, justificar o explicar la división sexual del trabajo. La participación diferenciada de hombres y mujeres asumiendo diferentes roles sociales es un hecho social que crea una necesidad cultural e individual de explicar este hecho. Esta racionalización se basa en la suposición de que las diferencias entre hombres y mujeres se centran en que cada género encaja mejor en el rol equivalente, es decir, que cada género tiene las mejores capacidades para satisfacer las necesidades de un buen desempeño de las funciones que se le asocian respectivamente. Esto significa que las mujeres se ocupan de los niños y de las tareas domésticas y, como tal, se perciben más sensibles, dulces y cuidadosas que los hombres. Estos, a su vez, son responsables de la gestión de los negocios (fuera de casa) y aseguran el sustento de la familia y esto es porque, obviamente, son más independientes, más ambiciosos y competitivos, en comparación con las mujeres. La vida organizativa ha sido estudiada exclusivamente desde el prisma masculino ignorando algo tan obvio como que la experiencia de la mujer en el trabajo puede ser diferente de la del hombre. Todo ello hace pensar en la necesidad de un cambio en la situación, porque todas las personas, hombres y mujeres, participamos y empleamos

gran parte de nuestro tiempo dentro de una organización; ya que las organizaciones son una parte constitutiva y sustancial de la realidad social. Las organizaciones no son neutras, por lo que resulta difícil entender lo que sucede en ellas sin tener presente la influencia del género en su estructura, funcionamiento y relaciones (Carrasco, 2004).

Como ya hemos visto la investigación sobre liderazgo y género se ha convertido en una línea que ha experimentado un enorme desarrollo en los últimos años.

El primero de los estudios publicados en esta línea fue llevado a cabo por Rosener (Cuadrado y Molero, 2002) en 1990 con hombres y mujeres líderes que debían evaluar su propio estilo de liderazgo. La autora encontró que las mujeres líderes se describían a sí mismas aludiendo a una serie de características propias del liderazgo transformacional, mientras que los líderes hombres describían su estilo de liderazgo en términos de transacciones o intercambios con sus subordinados (liderazgo transaccional). En su investigación, Rosener encontró que las mujeres líderes expresan este tipo de liderazgo cuando el contexto organizacional lo permite, es decir, en organizaciones en las que existe una cultura creada por las propias mujeres, acorde con sus habilidades.

Posteriormente, y siguiendo a Cuadrado et al. (2002) los resultados del estudio de Druskat (1994), en el que hombres y mujeres de órdenes religiosas católicas debían evaluar a sus superiores inmediatos mediante el MLQ, también apuntan en esta dirección: a las mujeres se les atribuían más conductas de liderazgo transformacional y a los hombres más conductas de liderazgo transaccional. Al igual que Rosener, esta autora también destaca la importancia del contexto en la adopción del liderazgo transformacional por parte de las mujeres, señalando que si la organización es tradicional (burocrática, rígida, marcadamente masculina), las diferencias de género se enmascaran, pues las mujeres se adaptan a las normas y expectativas masculinas dominantes en este tipo de organizaciones. Por el contrario, en organizaciones no tradicionales las mujeres son libres de exhibir su "verdadero estilo de liderazgo".

Sin embargo, Komives en 1991 (Cuadrado y Molero, 2002) obtuvo resultados diferentes en residencias universitarias, contexto considerado como no tradicionales, donde se encontró que, en general, hombres y mujeres directores autoevaluaban de forma similar sus estilos de liderazgo. Pero sus percepciones acerca de lo que constituía

el liderazgo transformacional variaban bastante. Mientras que las mujeres pensaban que los estilos de logro relacionales contribuían a su liderazgo transformacional, los hombres no percibían esta relación, y consideraban que sus estilos de poder directo (dirigir, controlar) eran los que contribuían a su liderazgo transformacional. Además, los directores que eran evaluados como transformacionales por los residentes eran los que utilizaban estilos de logro relacionales. En este trabajo se conceptualizan los estilos de logro como las conductas que muestra un líder en el proceso de alcanzar las metas personales o del grupo.

Los resultados de cuatro investigaciones diferentes realizadas con líderes de distinto nivel y en distintos tipos de organizaciones, obtenidos a partir de las evaluaciones de los subordinados (hombres y mujeres), confirman que, en general, se considera que las mujeres realizan de forma más frecuente que los hombres conductas de liderazgo transformacional (carisma, consideración individualizada) y menos conductas de liderazgo pasivo, como por ejemplo el *laissez-faire*. Además, según Moreira (2010) las mujeres consideran el poder de manera diferente al de los hombres, es decir, no lo ven como la dominación, un medio de control, sino como una capacidad dirigida a la comunidad. Esta visión del poder es, sin duda, más relacional y menos individualista, y por lo tanto más transformacional.

Maher (1997) realizó un estudio con el fin de investigar las diferencias en liderazgo transformacional y transaccional, los estereotipos de género de estos estilos de liderazgo, y por último, la correspondencia entre los estereotipos y las evaluaciones de líderes reales sobre esos estilos de liderazgo. Los participantes debían evaluar a través del MLQ tanto a su supervisor, como a un hombre y a una mujer que a su juicio fueran líderes estereotípicos. En sus resultados no se encontraron diferencias entre los estilos de liderazgo de hombres y mujeres, ni cuando eran evaluados por hombres ni cuando lo eran por mujeres, pero sí existían diferencias significativas en el modo en que las mujeres percibían a los hombres y mujeres líderes estereotípicos. Concretamente, las mujeres percibían que la mujer líder estereotípica era más transformacional (agrupado en un solo factor) y transaccional (también agrupado en un solo factor) y mostraba menos *laissez-faire* que el hombre líder estereotípico. Los hombres, sin embargo, no percibían que los hombres y mujeres líderes estereotípicos difiriesen en ninguno de estos factores.

Hay que destacar en nuestro país también se han llevado a cabo estudios que investigan las relaciones entre el liderazgo transformacional y el género. López-Zafra y Morales (1998) realizaron una investigación en el contexto educativo en la que los líderes debían evaluar su propio estilo de liderazgo a través de 13 ítems del MLQ representativos de los factores motivacional, inspiracional, consideración individualizada, dirección por excepción y laissez-faire. Se encontró que en el cargo de director/a las mujeres se atribuían puntuaciones significativamente superiores a los hombres en consideración individualizada y liderazgo transformacional en general. Sin embargo, en el puesto de jefe/a de estudios, hombres y mujeres sólo difieren en dirección por excepción, obteniendo también las mujeres una puntuación superior a la de los hombres. En el puesto de secretario/ a no existen diferencias entre hombres y mujeres en ningún factor.

En 1999, López-Zafra y Del Olmo llevaron a cabo una investigación también en nuestro país sobre liderazgo transformacional y estereotipia de género. Sus resultados mostraron que no hay diferencias en el estilo de liderazgo entre hombres y mujeres (tanto autoevaluado como evaluado por los subordinados). Sin embargo, se encontró que existe una relación entre el liderazgo y el estereotipo femenino: hay una tendencia en los líderes etiquetados como transformacionales a obtener puntuaciones superiores en factores "relacionados con los demás" (comunales) que en los "relacionados con la tarea" (agentes). Estos estudios ponen de manifiesto que la relación del liderazgo transformacional y transaccional con el género es bastante compleja. Así, mientras algunos estudios muestran que las mujeres son consistentemente más transformacionales que los hombres, otros no encuentran este tipo de diferencias. Destacar que las mujeres suelen ser vistas por otras mujeres como más transformacionales, las mujeres actualmente en el poder pueden elegir más a menudo a otras mujeres para ocupar posiciones de liderazgo en las organizaciones (Moreira, 2010).

CAPÍTULO II

DIRECCIÓN DE EMPRESA / DIRECCIÓN DE ORQUESTA

La música nos proporciona numerosos ejemplos de liderazgo y trabajo cooperativo. Una orquesta sinfónica es claro ejemplo de ello. Es una organización compuesta por músicos altamente especializados que con creatividad y emoción contribuyen a lograr unas metas esperadas.

Dirigir una orquesta es muy similar a dirigir una empresa porque el director de orquesta al igual que el líder de empresa conoce las debilidades y las fortalezas de su grupo. En la orquesta el director armoniza el conjunto, sabe cuándo debe entrar un instrumento o cuando debe permanecer en silencio, al igual que el líder exige a sus colaboradores o no. El director se apoya en la confianza, es parte vital de su capacidad de liderazgo, y en la empresa es un requisito tácito del líder. El director ejecuta, es el responsable del resultado de la interpretación y ocurre lo mismo en la empresa.

Hemos querido introducir el tema de música, género y educación ya que las mujeres han estado ausentes en los estudios de música clásica y no porque no existieran, sino porque han sido apartadas por los historiadores y musicólogos. La composición, la dirección de orquesta y la enseñanza, sin olvidarnos de la interpretación son los campos por los que con mayor o menor presencia han ocupado las mujeres; en todos ellos han tenido que demostrar su valía incluso superando las barreras que ellas mismas se han impuesto, el famoso techo de cristal que en el mundo de la música se traduce como muro de sonido.

1. La orquesta y su dirección

La orquesta sinfónica es una organización donde trabajan de forma simultánea aproximadamente unos cien músicos muy especializados, quienes más allá de su capacidad técnica deben contribuir con creatividad y emoción para lograr unas metas esperadas. La orquesta moderna es una de las grandes contribuciones del siglo XIX, la época del romanticismo, a la cultura occidental. Se empezó a definir con la generación

posterior a Bach y llega a su esplendor con las obras de Haydn, Mozart y Beethoven, para alcanzar con Berlioz y Wagner su máxima grandeza.

La orquesta está formada por las cuatro secciones instrumentales tradicionales: cuerdas, viento-maderas, viento-metales y percusiones, cada una integrada por miembros de su familia instrumental, y ofrece al compositor una riqueza tonal inigualable. Además están los solistas, que van desde la voz hasta el piano, pasando por todos los instrumentos anteriores.

La música tiene mucho que ver con la innovación y el liderazgo creativo. Cualquier acto de interpretación, como es el caso de la ejecución de una pieza musical, supone la incorporación de la visión personal que el intérprete tiene sobre la partitura, de su propia manera de entender la obra y de transmitirla a través de su instrumento. Una obra musical no está terminada hasta que no es interpretada por una formación musical determinada. La partitura no suena. Es por este motivo por el que existen infinidad de versiones, de interpretaciones musicales diferentes de una misma pieza. Son posibles tantas versiones como músicos y orquestas que la ejecuten, tantas como directores de orquesta al frente de una formación instrumental (Cuadrado, 2011).

Con respecto al liderazgo creativo, debemos tener en cuenta que una orquesta está formada por un elevado número de músicos que ensayan juntos una media de seis horas diarias, durante cinco o seis días a la semana. Una actividad que puede extenderse durante varias décadas. Es necesario un elevado aporte de creatividad y de experimentación por parte del director no sólo para mantener la motivación de los intérpretes, sino para saber cómo afrontar los momentos de crisis dentro de una orquesta, tanto los derivados de la propia dificultad de muchas obras, cuyo ensayo y montaje hay que saber abordar rompiendo muchas veces con las metodologías preestablecidas, como las crisis derivadas de la interacción y la implicación personal y emocional de los propios músicos. La música nos proporciona numerosos ejemplos sobre el liderazgo y el trabajo cooperativo: cómo escucharse unos a otros, cómo comunicarse y colaborar con los demás, cómo usar la imaginación y la creatividad para resolver problemas.

Viendo todo esto, dirigir una orquesta es muy similar a dirigir una empresa. Una única persona al frente de un gran número de profesionales, juntos para conseguir obtener el mejor resultado posible de su trabajo: la mejor interpretación.

Según Ramos Mejía, M. (2011) podemos encontrar varias semejanzas entre directores de música y líderes de empresa:

- a) el director de orquesta no es necesariamente el mejor ejecutante de cada instrumento, pero es quien mejor conoce la melodía en su conjunto, su papel es liderar. En la empresa que la melodía suene bien depende de la calidad de director de orquesta que tenga el empresario que conduce el proceso,
- b) el director de orquesta sabe cómo y cuándo debe sonar cada instrumento para que el conjunto “armonice” y la música suene como el director quiere que sea interpretada. El empresario debe saber armonizar las distintas capacidades de la gente para que el conjunto se desenvuelva de un modo coordinado,
- c) el director de orquesta no sigue la música, más bien se adelanta y señala al instrumento o familia de instrumentos que deben entrar un segundo después, y no al que está tocando en ese momento. Del empresario depende que el desempeño colectivo sea armónico y que cada uno ocupe su lugar en el momento preciso,
- d) el director de orquesta ejecuta a “la orquesta” o sea, es el responsable de la mejor interpretación que ese conjunto de músicos pueda lograr. El empresario debe conformarse con los recursos con que cuenta y no añorar “lo que podría ser” si fueran otros diferentes,
- e) el director de orquesta también se apoya en la confianza. La confianza es parte vital de su capacidad de liderazgo. Los músicos confían en que el director de orquesta les lleve a una ejecución excelente de la pieza. Sin líder no hay confianza, y sin confianza la interpretación resulta defectuosa. La confianza es un requisito tácito del líder de una empresa.

Hay tantas formas diferentes de llevar una empresa como de dirigir una orquesta. Y el resultado será completamente diferente en cada caso. No hay dos orquestas que suenen igual, e incluso el sonido de una misma orquesta varía enormemente dependiendo de quién esté al frente de la misma.

Itay Talgam, famoso director de orquesta israelí, en la conferencia que dio en Londres para TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño) en 2009, hace una analogía entre los estilos de dirección de reconocidos directores de orquesta y el liderazgo en un ambiente de trabajo, puesto que para él, un director de orquesta enfrenta un desafío mayúsculo, crear una armonía perfecta sin decir una palabra. Toma cinco casos de análisis entre varios directores de orquesta famosos internacionalmente, todos tienen en común que dirigen, tienen el control de la orquesta y a través de cada pieza que dirigen narran historias. La diferencia entre ellos está en cómo dirigen, en el tipo de control que tienen y en las historias que narran:

- Ricardo Muti: dirige con un estilo autoritario, con un control rígido. Sus instrucciones son excesivamente claras: los músicos no sólo saben lo que deben hacer sino que también tienen muy claro la sanción que tendrán si se equivocan. Cuando se le pregunta por qué dirige así, él responde: “*Yo soy el responsable*”. Es decir se siente responsable ante los autores que interpreta (Mozart, Beethoven, Brahms, etc.) ¿Qué historia narra? La historia tal cual él la entiende. Si está dirigiendo una pieza de Mozart, será un Mozart tal cual Ricardo Muti lo entiende. Hay una única historia. Los músicos no sienten el compañerismo, se ven como simples “instrumentos” para que Muti cuente su historia, no ven espacio para crear, para desarrollarse, para disfrutar la música.
- Richard Strauss: su estilo es mucho más relajado, su idea general es dejar realmente que todo suceda por sí mismo. No interferir. Controla, pero de una manera diferente. Intenta ceñirse a la partitura, ser lo más fiel posible: “*Vamos, tienen que tocar lo que dice la partitura*” ¿Qué historia narra? La música tal cual está escrita. No hay lugar para interpretación, no hay lugar para crear, se ejecuta lo que está escrito. Nuevamente, hay una única historia.
- Herbert von Karajan: en su estilo de dirección no da ningún tipo de instrucciones. Él mismo dice: “*el peor daño que podría causarle a mi orquesta es darles una instrucción clara. Porque eso impediría la unión, escucharse unos a otros, lo cual es necesario en una orquesta*”. El control que ejerce es espiritual, pero aun así firme. Cuando los músicos no saben cuando tocar se miran unos a otros como diciendo “*¿tu entiendes lo que hay que hacer?*”, y esas miradas continúan hasta que los primeros músicos de la orquesta comienzan, dirigiendo por lo tanto, a todo el conjunto para tocar. ¿Qué historia se narra? La

música que está en la mente de Karajan, es la única música real, los músicos no pueden cambiar nada, lo cual es una enorme presión, porque no reciben órdenes ni instrucciones pero deben poder leer la mente de su director. Nuevamente tenemos una única historia.

- Charles Kleiber: para este director dirigir es crear un proceso y crear las condiciones del mundo en el que ocurre ese proceso. ¿Qué pasa con los músicos? Disfrutan de la música, porque todo fluye y ellos pueden crear. Pero se necesita tener un proceso y un contenido para crear el significado. El director está ahí al cien por cien, pero no mandando, no diciendo lo que hay que hacer. No da instrucciones, pero la propia fuerza del proceso les mantiene en su sitio. Es la mejor forma de crear música. Todo está en la mente de los músicos. Tienen el plan en tu cabeza, saben lo que tienes que hacer, incluso si Kleiber no te dirige. Y esto crea un sentido de compañerismo, todos son compañeros en este proceso de construir con sonidos. Y en la historia que se narra es donde está la mayor diferencia con los otros directores. El director está feliz no solo porque disfruta la música y cuenta su historia mientras dirige, sino que hace posible que las historias de otras personas sean oídas al mismo tiempo: la historia de la orquesta como cuerpo, la historia de cada músico, la historia del público como comunidad, la historia de cada individuo, y aún la historia de quienes hicieron los instrumentos, de quienes construyeron la sala del concierto, todas estas historias están siendo escuchadas al mismo tiempo. Esta es la experiencia real de un concierto en directo. Controla y ejerce su autoridad motivando, acompañada por otras muchas cualidades y profesionalidad.
- Leonard Bernstein: se necesita un proceso y contenido para crear un significado, la expresión y la emoción. Bernstein comienza por el significado, todas sus interpretaciones se reflejan en su rostro, la tristeza, la alegría, el dolor; es un narrador de historias. Los músicos de la orquesta tocan la historia, se convierten en narradores de historias que va a escuchar toda la comunidad. La impecable dirección de Bernstein le permite lograr, sin ningún tipo de esfuerzo, la mejor interpretación de sus músicos.

Los dos últimos casos son los favoritos de Itay Galman y sin duda todo un ejemplo de magníficos liderazgos.

2. Música, género y educación

A la hora de abordar cualquier tema relacionado con la capacidad del ser humano que implica la puesta en práctica de una actuación para obtener un fin determinado en función de su sexo tenemos que considerar algunas cuestiones fundamentales. En el discurso sobre el sexo siempre hay que tener en cuenta dónde comienzan los determinantes biológicos y dónde las construcciones históricas, culturales y sociales. A Green (2001) le parece claro que algunas cosas, como los órganos reproductores, están determinados biológicamente, otras, como la capacidad de empatía no. Cuando hablamos de la música puede parecer sencillo saber cuántas mujeres pertenecen a una orquesta o grupo musical, pero no es tarea fácil qué otros aspectos del hecho de ser mujeres son relevantes para su práctica musical. "Puede que el discurso sobre las mujeres músicas ponga de manifiesto ciertas características relacionadas con la dificultad de separar lo biológico de lo histórico, por ejemplo, su toque de los instrumentos o sus actitudes con respecto a la actuación del grupo" nos dice Green (2001, p.22). Así mismo y siguiendo a Bofill (2015) más allá de preguntarnos si el arte es sexuado, es decir si existen diferencias sexuales que se sientan en la música o si en las obras se percibe si la creación es femenina o masculina, podemos observar que en el propio lenguaje, el vocabulario técnico de la música de la Teoría clásica de la armonía usa un léxico sexista. Existen valores, grados (tónica, dominante, sensible) que van de lo inferior a lo superior, de lo femenino a lo masculino.

Tal y como afirma Bofill (2015) las mujeres han estado ausentes en los estudios sobre la música clásica. Esta ausencia no se debe a que no existieran, sino a que han sido olvidadas o apartadas por los historiadores y musicólogos. Esto puede ser debido a que la musicología presta más atención a los documentos, manuscritos y publicaciones y estos se centran o hablan poco sobre las mujeres. Las mujeres no han liderado cambios en los estilos y uno de los motivos es que no tuvieron la posibilidad de acceder de forma profesional a una posición que las capacitara para generar nuevos desarrollos del lenguaje musical. Se le añade también la gran presión social para no abordar las formas musicales más recias e importantes como la ópera o conciertos para orquesta, ya que se consideraba que no eran capaces, especialmente en el siglo XIX y principios del XX. Escribe Bofill: "Ni las estructuras de las instituciones musicales ni el acceso a la formación les fueron propicios" (p. 16).

Existen numerosos escritos acerca de la historia de la música, y en la mayoría de ellos no aparecen mujeres, solo en aquellas páginas dedicadas a tocar, danzar, cantar o interpretar música compuesta por hombres. Esto nos podría llevar a pensar que nunca han existido compositoras o instrumentistas a lo largo del tiempo. En la historia de la música, la mujer ha tenido un destino paralelo y similar al del hombre, aunque su legado ha sido prácticamente silenciado, olvidando los esfuerzos que tuvieron que realizar frente a la sociedad del momento para poder desarrollar sus habilidades y sobre todo dejar constancia de ello (Hidalgo, 2016).

Según Salas (2009) los estudios realizados por la historia compensatoria han redescubierto a la mujer dentro de todas las facetas musicales desde la Antigüedad hasta nuestros días, desarrollando su labor como compositoras, intérpretes, mecenas, docentes con una recepción clara. También Bofill (2015) reconoce que desde la década de los 80 se están realizando trabajos de investigación musicológica primero en Europa, Alemania concretamente, y Estados Unidos y también en nuestro país un poco más tarde. Estos estudios han revolucionado la musicología y están poniendo en su lugar a las mujeres, especialmente a las compositoras, en la historia de la música. En algunos períodos de la historia la mujer ha sido respetada como música, es el caso de civilizaciones antiguas como la egipcia, griega o algunas cortes renacentistas y barrocas. Sin embargo desde finales del s. XIX la situación ha ido variando progresivamente hasta la progresiva integración de la mujer al mundo musical. En la actualidad no hay un día que no se interprete una obra de una compositora en alguna parte del mundo, tanto en salas de conciertos, medios audiovisuales como a nivel privado (Olivier y Braun, 1996, citadas en Boffil, 2015). Además y aunque lentamente se están incorporando a las programaciones de los conservatorios, ya que existen una gran cantidad de publicaciones de obras de compositoras distintos formatos (partituras, libros y soportes digitales y auditivos).

A pesar de esto, la mayoría de las mujeres músicos han sido silenciadas en la música culta o bien las mujeres relegadas al ámbito privado por el sistema del patriarcado (Salas, 2009). El patriarcado, es un término según Green (2001) que indica una estructura social en la que hay diferentes relaciones de poder, económico, físico y discursivo para construir realidades, pero que el balance general se poder se suele inclinar favorablemente hacia los hombres más que a las mujeres. La sociedad del

patriarcado ha definido lo masculino y lo femenino distribuyeron el poder de forma desigual, situando a la mujer en una situación inferior de subordinación, como se ha comentado. Esta sociedad patriarcal quería pensar que una práctica intensa de la música hacía que las mujeres se alejaran de sus obligaciones como esposas y madres, de sus tareas cotidianas. De esta idea puede provenir el descrédito y las dificultades para poder dedicarse profesionalmente a la música (Bofill, 2015). Según Lorenzo (1998) la historia, como la ciencia se ha escrito en masculino, por eso la historia de las mujeres es una especie de contra historia, centrada en descubrir la presencia oculta femenina. "De la misma forma que existe una visión androcéntrica del mundo, hay una visión de la música y del lenguaje musical" dice Boffil (2015, p. 23).

Para Green (2001) el poder patriarcal no supone una afirmación en una sola dirección del poder de los hombres sobre las mujeres; según esta autora ambos sexos contribuyen a su práctica continuada y a las posturas o roles dentro de ese sistema y esto nos puede llevar a pensar que existe cierto grado de connivencia, pero también cierto grado de oposición.".... entiendo el patriarcado como una relación en la que los hombres tienen, en general, más poder que las mujeres, a través de la separación que es a la vez empírica y simbólica, de la vida pública y privada" (Green, 2001, p. 25).

Se están desarrollando nuevas metodologías basadas en una nueva ideología que contribuye al conocimiento de la historia de las prácticas musicales de las mujeres. La división del trabajo musical en una esfera pública, hasta hace relativamente poco tiempo masculina, y una esfera privada, en gran parte femenina, es algo característico de la historia de la música occidental. Según Green (2001) la división entre estas esferas musicales no es drástica y absoluta. Las mujeres han sido muy activas en el ámbito público y asalariado de la música, en el que se les ha tolerado y en ocasiones hasta estimulado. A pesar de esto y de la misma manera que ocurre en el patriarcado en el resto de la sociedad, el trabajo musical público de las mujeres se ha basado mayoritariamente en las características de su trabajo musical privado.

2.1. Mujeres compositoras

Para Bofill (2015) la presencia de las mujeres compositoras es numerosa en la historia de la cultura occidental, aunque en mayor o menor medida dependiendo de los momentos históricos. También su visibilidad se ha sometido al olvido de la musicografía oficial en ocasiones. Algunos musicólogos e historiadores han llegado a hablar en términos peyorativos no solo de las compositoras sino también en general de la creación de las mujeres en otras disciplinas artísticas. Pero las mujeres son más reconocidas o visibles en otras artes como la literatura, la pintura o la escultura y esto se debe a un desconocimiento mayor de la creación de las mujeres en la música. Es probable que este hecho se deba a que en el campo musical, las investigaciones emprendidas por los estudios feministas hace algunas décadas para visibilizar a las mujeres en el mundo del arte, ha ido por detrás de las que se han realizado en otros campos artísticos como las artes plásticas y la literatura. Bofill (2015) afirma que la musicología es una disciplina muy conservadora, igual que la teoría de la música, teniendo las dos un enfoque formal limitado a las relaciones tonales más que a las posturas estéticas o en los contextos socioculturales.

La historia de la creación artística de las mujeres nos habla de los momentos excepcionales en que las mujeres han podido expresarse. La evolución de esta creación se produce a saltos; en determinados periodos hay proliferación de obras producidas y periodos de silencio. Esta creación musical de la mujer puede ser contada desde diferentes perspectivas: desde la musicología, desde la historia de la evolución de la sociedad y del pensamiento filosófico, científico y artístico de cada periodo histórico, a partir del análisis de las biografías y obras de cada creadora (Bofill, 2015).

En la Antigüedad ya existieron mujeres creadoras de música. Durante los primeros siglos de nuestra cultura occidental la música era ejercida por personas que tocaban instrumentos, cantaban, improvisaban o componían música. Las mujeres siempre han estado presentes en el arte del canto, de tocar instrumentos y de crear sonidos y melodías para los diferentes acontecimientos de la vida cotidiana, celebraciones, ritos para conjurar a los dioses y a las fuerzas del más allá. Bofill (2015) escribe: "... parece que las mujeres inventan y construyen instrumentos como las flautas, los tambores, las castañuelas o los monocordios" (p. 30).

En Egipto, Sumeria, Mesopotamia, Grecia, en el mundo árabe existieron mujeres relacionadas estrechamente con el mundo musical, como sacerdotisas, cantando mientras trabajaban, componiendo música y poesía.

En el comienzo de la era cristiana muchas mujeres tomaban parte en actos de la vida religiosa. Hasta el siglo IV tanto mujeres como hombres participaban de la misma manera, atraídos por el nuevo culto, independientemente de la situación social y económica a la que pertenecían (Bofill, 2015). Pero a partir de este siglo, concilios eclesiásticos y sacerdotes hicieron callar a las mujeres en los servicios litúrgicos y desde ese momento los coros fueron compuestos solo por voces de hombres y niños.

En la Edad Media es en los conventos dónde empieza de nuevo la historia de las mujeres en la creación musical. El canto era la principal actividad musical de las monjas, pero también la interpretación instrumental y algunas estudiaron teoría de la música y composición. Hildegarda de Bingen (s. XI) es la primera compositora de la que hay constancia documentada, con 77 cantos llanos completamente anotados y una serie de composiciones dramáticas importantes a su nombre (Green, 2001).

Las compositoras fueron en su mayoría personas cultas y con una cierta posición social, aristócratas y religiosas. Tales circunstancias les permitían sobreponerse en alguna medida a las restricciones que pesaban sobre su condición de mujeres. La moral cristiana desconfiaba de las mujeres, origen del pecado, y también desconfiaba de la música como fuente de placeres que podían llevar a la perdición. Por eso, los autores antiguos desaconsejaban la práctica musical a las mujeres, porque consideraban que nada bueno aportaba a su “virtud”. La música podía redimirse solamente cuanto tenía una santa finalidad, y así encontramos monjas que cantaron y musicaron sus rezos. El mundo de las trovadoresas (y de los trovadores) conducía a peligros eróticos solo aptos por medio de un lenguaje críptico y dentro un entorno social muy selecto. El nombre de Martín Códax bien podría encubrir una identidad femenina, dado que firmó cantigas dedicadas a su amigo, a su amado. Las juglaresas, procedentes de inferior condición social, fueron víctimas de una cruel represión, y muchas veces consideradas “brujas”. La lectura del libro sobre la *Música bruja*, de la compositora Meri Franco-Lao (1980), resulta fascinante. El entorno humanista del Renacimiento permite que las artes se extiendan con fuerza en las cortes más adelantadas, y no solo en la iglesia, dando a la música nuevos ámbitos. Las princesas estuvieron rodeadas de músicas y danzas que

amenizaban sus ocios, músicas de las que fueron promotoras, oyentes y, en no pocas ocasiones, protagonistas. Podían practicar la música, siempre que no fuera con un vil propósito comercial. Por lo general, las mujeres estuvieron excluidas de la profesión musical, salvo en los lupanares, donde sus habilidades artísticas se combinaban con otras de diversa índole, tan solicitadas como vilipendiadas.

Durante el Barroco y el Clasicismo la situación no cambió sustancialmente, aunque algunas intérpretes consiguieron conquistar un creciente reconocimiento social y profesional. El gran cambio llegó con la Revolución Francesa que supuso la desaparición de la hegemonía cultural del clero y del vasallaje al que hasta entonces estuvieron sometidos los profesionales músicos, así como el ocaso de los cantantes castrados, abriendo el camino a las mujeres en la música, con las divas de la ópera a la cabeza. No ha sido un camino fácil y, aunque hoy los derechos de la mujer parecen estar plenamente reconocidos, tienen remuneraciones inferiores a los hombres y mayores dificultades para acceder a puestos de poder como, por ejemplo, dirigir orquesta. Aunque directoras de orquesta también hubo y hay (Pliego, 2010).

A pesar del rol que la mujer ha tenido a lo largo de la historia, ha podido hacerse un hueco en el mundo masculino de la composición. Algunas veces esto sucede gracias a su posición social o económica, o incluso religiosa y otras por una situación familiar privilegiada y ser hija, hermana o mujer de algún compositor. Estas circunstancias facilitaban que se les permitiera estudiar teoría musical y composición o que fueran intérpretes de las obras de otros: es el caso de la famosa concertista de piano Clara Wieck, que difunde la obra de su marido, Robert Schumann, interpretándola por toda Europa mientras él está vivo y sólo compone en los periodos en los que está soltera y viuda; o el caso de Fanny Mendelsshon, compositora que firma su obra con sus iniciales de modo que coinciden con las de su hermano Félix Mendelsshon.

Cada época tiene sus características propias y en cada caso las mujeres recurren unas veces a tomar los hábitos y otras a evitar el matrimonio para poder seguir en contacto con la música y la composición (mal vista por sus contemporáneos). También algunas al abandonar la interpretación, convierten sus casas en salones musicales donde no sólo enseñan, sino que estrenan sus obras y las comparten con otros músicos. (Aller, Gurbindo, Florentín, Fernández Ristre, Fernández Sinde, Solache y Alfonsel, 2009).

2.2. Las mujeres en las orquestas

Para Green (2001) los primeros desarrollos importantes para las mujeres instrumentistas giraron alrededor de la interpretación solista. El campo de la interpretación orquestal trajo consigo nuevas perspectivas. Las únicas mujeres que desde la Edad Media hasta el siglo XVIII tenía beneplácito para interpretar música en público dentro de un conjunto instrumental fueron en primer lugar las monjas y las niñas y mujeres de los ospedali venecianos (agrupaciones de mujeres huérfanas educadas para cantar y tocar instrumentos).

Desde el siglo XVI hasta el XIX, no se permitió que las mujeres tocaran en orquestas con hombres. Las mujeres empezaron a figurar como miembros de orquestas masculinas durante la última parte del siglo XIX y sólo si tocaban el arpa; aparte de este instrumento sólo aparecían como solistas profesionales pianistas o violinistas. Tal y como afirman Tick(1986) y Ehrlich (1985) citados en Green (2001) la razón más evidente en la primera década del siglo XX, fue para proteger los puestos laborales de los hombres.

El fenómeno de las mujeres en la dirección de orquesta es relativamente nuevo. Comenzó en la segunda mitad del siglo XX, aunque hay antecedentes aislados en el siglo XIX, como el de la violinista vienesa Marie Grunier, que fue designada directora de la orquesta Luwdig Morelli de Viena. En la primera mitad del siglo XX, cuando los directores solían ser líderes autoritarios y todo poderosos, no se concebía la presencia de una mujer en el podio. Esto se debe a que la tradición machista europea en la música clásica es muy fuerte (Querol, 2014). Se ve claramente cuando en las dos orquestas más importantes en Europa, las filarmónicas de Berlín y Viena, hasta hace relativamente poco tiempo no aceptaban integrantes instrumentistas femeninas. La revolución feminista en los años 60 ha favorecido la integración de la mujer en el mundo de la música clásica; ya nadie se escandaliza de ver a una mujer dirigiendo incluso estando embarazada (Gisele Buka Ben Dor o Simone Young). Sin embargo les queda a las mujeres un largo camino que recorrer. Entre los diez o quince directores más reconocidos del mundo no se encuentra a ninguna mujer y si bien ha habido alguna al frente de orquestas de primer nivel, como las filarmónicas de Nueva York, Londres o Viena, ninguna ha llegado a tener una posición permanente en estas orquestas. A pesar

de esto son muchas las que han afianzado su posición en orquestas de segundo nivel sobre todo en Estados Unidos e Inglaterra (Friedler, 2003).

La aportación de las mujeres a la historia de la música culta apenas es conocida o divulgada (Aller et al. Citados en Setuáin y Noya, 2010). Apenas hay tampoco mujeres directoras de orquesta en el mundo, y España lamentablemente no es una excepción. Y en las orquestas, aunque haya mujeres, pocas alcanzan las posiciones de mando, como las de concertino o primer violín. Sólo las audiciones a ciegas, es decir, ocultando el sexo del aspirante a entrar en la orquesta, hacen que aumente la elección de intérpretes femeninas (Setuáin y Noya, 2010).

Aunque se ha investigado sobre el tema en otros países, no en España, donde se ha prestado más atención a las artes escénicas o el cine.

Las mujeres están infra-representadas en el mundo sinfónico español. Una de cada tres intérpretes, el 32%, de las orquestas sinfónicas españolas son mujeres. Esto quiere decir que se aleja bastante de lograr la igualdad de género, como sucede en otros ámbitos culturales o círculos empresariales. Este mundo es aún más sexista que la media del mercado laboral. En el conjunto de la población activa, según los últimos datos disponibles del INE, la tasa de ocupación femenina es del 41,5%. En realidad las orquestas sinfónicas se puede decir que llevan un retraso de diez años respecto al mercado laboral, dado que la tasa de ocupación femenina en nuestro país en 2001 era del 34%, una tasa que fue creciendo hasta el 41% actual. Por lo tanto, las orquestas están hoy como España hace diez años (Setuáin y Noya, 2010). Cuando comparamos con otros países, la cuota de participación femenina de España es similar a la de otros países, con la diferencia de que ellos la alcanzaron hace veinte años. El porcentaje de mujeres intérpretes en orquesta sinfónicas era ya del 35% en los EEUU o el Reino Unido a principios de los 90. Por lo tanto estamos en los niveles de los países más avanzados hace veinte años, o de otra forma, el retraso respecto a las potencias musicales es de veinte años.

Según acabamos de ver, sólo una de cada tres músicos de las orquestas sinfónicas es mujer.

2.3. La mujer en la enseñanza musical

En el campo educativo cabe destacar que desde mediados del s. XIX, con la institucionalización de la enseñanza musical en los conservatorios de música las mujeres han sido las principales encargadas de la enseñanza musical. A diferencia de otras facetas, como la dirección o la composición tradicionalmente vetadas a la mujer, su lugar profesional socialmente aceptado en la música estaba en la enseñanza (Velasco, 1999). Solían ejercer su magisterio principalmente desde la enseñanza privada en academias, sociedades o desde su hogar con clases particulares, un reducido número lograba un puesto público en un conservatorio. Generalmente se ocupaban de la iniciación musical, el lenguaje musical, el piano, arpa y violín. Desde luego no solían ser instrumentistas de viento o percusión.

Desde fines del XIX se consideraba que con las clases de música reforzaban los principios morales y sociales de la nueva clase media, ya que era obligado que toda mujer de bien aprendiera música para cautivar a su prometido y dejar de practicarla en el matrimonio. Era frecuente encontrar “niñas prodigio” que llegaban a un nivel de virtuosismo que llegaba a ser reconocido públicamente y les abría las puertas a un futuro prometedor como concertistas. Sin embargo cuando llegaban a cierta edad, la mayoría de estas jóvenes dejaban la interpretación pública y se dedicaban al hogar, a dar clases o a otras actividades musicales, alejadas de las salas de concierto.

En la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en el capítulo II, Acción Administrativa para la Igualdad comprobamos los siguientes artículos:

Artículo 23: La educación para la igualdad de mujeres y hombres. El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación.

1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.

2. Las Administraciones educativas en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:

a. La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

b. La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

c. La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

d. La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.

e. La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

f. El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior.

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.
2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:
 - a. La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
 - b. La creación de postgrados específicos.
 - c. La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia

En ese marco educativo una de las materias que se han visto marginadas ha sido la música. Esta escasa consideración ha ido paralela a la difícil y compleja situación de la mujer en el desarrollo social y cultural de la humanidad. Y como dicen González y Valdivieso (2007) curiosamente, si consideramos a la música un elemento vivo insertado plenamente en el desarrollo y crecimiento de los pueblos, y que a su vez el sonido no tiene “sexo”, resulta paradójico el resultado que vemos a través de las distintas épocas en lo que se refiere a la existencia de las “mujeres compositoras”, por ejemplo. Su escasa presencia en los manuales de Historia y el silencio que ha envuelto esta ausencia recuerda aquello de que el hombre es el lobo del hombre y que entre los menos favorecidos se generan barreras y obstáculos que impiden la igualdad de oportunidades.

Igual que la educación ha variado a lo largo de la historia y ha dependido de factores socio-políticos. La música ha pasado por distintos grados de valoración en los sistemas educativos y en la consideración social. Y mientras la música ha tenido un lugar variable, según el período histórico transcurrido, la relación de esta actividad con la mujer en muy pocos momentos ha sido al menos motivo de reflexión; su status y sometimiento han sido testigos de su escasa presencia mientras que se valoraba por encima la música en general y el hombre en particular. Porque aunque hay referencias, aparecen en un plano secundario (González y Valdivieso, 2007).

Sin embargo, cuando analizamos el sistema educativo y la formación reglada, tenemos que de los egresados con estudios superiores de música en España, el 40% son mujeres. Hay que subrayar el desajuste entre la oferta educativa y la demanda de las orquestas. Se da un mayor sexismo de la demanda, de las orquestas, que en la oferta educativa, con lo cual se reproducen los patrones sexistas del mercado privado de trabajo. El número de tituladas superiores ha disminuido en el tiempo. Aquí podría haber influido el hecho de que con las nuevas legislaciones educativas desde 2002-2003 se ha limitado la posibilidad de obtener el título examinándose por libre, sin seguir la formación reglada. Es posible que este cambio haya hecho que disminuyesen las probabilidades de las mujeres de titularse, acaso por lo que supone de aumento de las dificultades para compatibilizar la vida familiar y los estudios musicales.

Tampoco podemos dejar de señalar que el porcentaje de mujeres que cursan estudios musicales disminuye conforme aumenta el nivel formativo: el porcentaje de mujeres que terminan el grado superior (40%) es muy inferior al de las que terminan el grado medio, un 60%. Por lo tanto parece que la vía de la profesionalización, que es lo que permite el grado superior, es lo que desanima a las mujeres músicas. Se da una desigualdad mayor que la que existe en el sistema educativo formal, o incluso en la formación de élite no formal. El desequilibrio también es mayor que el que existe en el empleo público, aunque las orquestas en muchos aspectos se asemejen a este sector. Así como se habla de un techo de cristal, el que impide que se avance en la igualdad de género en los niveles ocupacionales y salariales altos, puede hablarse de un muro de sonido, igualmente invisible y discriminador para la mujer en el también exclusivo mundo sinfónico. Además de un género elitista en términos de clase, la orquesta es también sexista en términos de género (Setuaín y Moya, 2010).

Es necesario plantear una alternativa que permita a las mujeres, desarrollar una carrera profesional y tener familia; ser madres y mujeres exitosas, todo al mismo tiempo. Ésta es una propuesta que está ligada estrechamente a lo que se ha venido proponiendo sobre Liderazgo Femenino. Pero ¿cómo generar el cambio? Sin lugar a dudas esto se conseguirá poniendo en práctica las capacidades innatas de la mujer, y siendo éste el tiempo de las mujeres, entonces que sean las mujeres las que lideren este cambio, poniendo en práctica un auténtico Liderazgo Femenino que se diferencia del masculino porque las mujeres ven a las organizaciones de una manera distinta. El

liderazgo femenino autoriza, reestructura, enseña, da ejemplo y es abierto. Para las Mujeres no se trataría del gran juego de la vida donde todo se gana o todo se pierde, porque ella es capaz de poner atención a los detalles y a las relaciones entre las personas, organiza su tiempo a tal punto de salir a la hora y atender a su familia; cuida y ayuda a sus empleados, comprendiendo sus situaciones personales, y en general la mujer, tienen una vida más allá de la propia organización, más allá de su trabajo. El Liderazgo Femenino significa de algún modo humanizar las organizaciones con esta experiencia del "mundo privado" en el "mundo público" del que habían sido excluidas y por ello comprender que esta realidad no es excluyente, sino, que debiera ser compatible (Antúnez de Mayolo, 2009).

La mujer en el ámbito de la dirección puede participar activa y críticamente pero siempre con el intenso esfuerzo de superar una serie de barreras sociales y culturales que son las que nosotras creemos le impiden acceder y desarrollar un puesto directivo. Suprimiendo este tipo de barreras lograremos que las organizaciones educativas del futuro tengan como eje principal a la persona y estén formadas por seres humanos integrales, siendo esto uno de los principales y más importantes retos tanto de mujeres como de hombres, y en general de nuestra sociedad (Díez et al. 2002).

Desde todas las sociedades debemos impulsar un tiempo de renovación para desechar viejos estereotipos, para evitar la hostilidad generada hacia las mujeres y permitir desarrollar nuestros derechos y nuestras capacidades y así poder optar a cargos de liderazgo.

Y en el campo musical, para paliar las desigualdades habría que seguir algunas recomendaciones (Querol, 2014):

- La música clásica, más que otros sectores culturales, tiene un efecto multiplicador, por el prestigio que tiene frente a otras actividades del sector público o privado, por lo tanto debe ser una prioridad avanzar hacia la igualdad en el mundo de la música.
- La necesidad de implantar las audiciones a ciegas, es decir, que oculten el sexo del/a intérprete, pues hacerlo aumenta sensiblemente la probabilidad de que las mujeres entren en las orquestas.

- Como en el mundo laboral, en el artístico deben implementarse las medidas de conciliación laboral –incluyendo guarderías en las sedes de las orquestas, etc.- que permitan a la mujer compatibilizar la actividad familiar y la musical sin obligarla a elegir entre una u otra.
- También para corregir la situación actual, especialmente en las orquestas más desiguales, hay que poner en práctica medidas de discriminación positiva para facilitar el acceso de las mujeres a estos bastiones musicales de los músicos varones que son todavía muchas formaciones españolas, como si todavía viviésemos en otros tiempos.
- Es necesario visibilizar mucho más la aportación de las mujeres a la historia de la música occidental, que es prácticamente desconocida, pues es una primera forma de eliminar estereotipos y tópicos que ligan la creatividad y el genio artístico al género masculino. Seguramente esto producirá un efecto arrastre, dado el prestigio de la creación, que hará que también aumente la participación femenina en la interpretación.

CAPÍTULO III

DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVO / DIRECCIÓN DE CONSERVATORIOS DE MÚSICA

En este capítulo nos hemos centrado en el tema de la calidad de las escuelas extendiéndolo a los conservatorios de música, siendo el liderazgo y la equidad dos de los factores que más pueden influir en la calidad.

Tal y como afirma Cantón (2013) el tema de la dirección, del liderazgo es clave en la mejora de la educación y recomienda que las políticas de un país debieran ir encaminadas a la formación y selección de los directores de los centros educativos. La actual dirección de centros se encuentra en profundo cambio lo que provoca ambigüedad y complejidad, y eso lleva a su vez a la falta de candidatos al cargo y escasa permanencia en él.

Hemos realizado un análisis del centro educativo como organización, partiendo de la definición del término escuela, siguiendo con el desarrollo histórico de la educación. Se ha desarrollado un estudio comparativo de los conservatorios como centros educativos, haciendo una revisión de los componentes (objetivos, recursos, estructura, cultura y entorno) de ambos. Hemos hecho una descripción de los tipos de centros educativos y conservatorios, y de los criterios y variables para su organización.

Nos ha parecido interesante hacer un recorrido histórico acerca de la legislación de la dirección de centros en nuestro país, para terminar destacando la importancia del liderazgo versus dirección en sentido estricto, ya que, como dice Bolívar (2010) la capacidad de un centro para mejorar depende de líderes que contribuyan activamente a dinamizar los centros para que aprendan a desarrollarse. Esto no es nada más y nada menos que el ejercicio de un liderazgo pedagógico. En este aspecto las mujeres tienen mucho que aportar, pero todavía no pueden en muchas ocasiones y por distintas razones acceder a puestos directivos y las cifras lo demuestran.

1. El centro educativo como organización

Como afirma Silva (2016) las organizaciones son grupos de personas que trabajan de forma colaborativa para un bien común, crea un potencial para que la organización genere resultados óptimos, su trabajo es eficaz para la resolución de problemas al describir las metas, objetivos y acciones que deben de realizar para encontrar respuesta a una problemática o prioridad. En un equipo de trabajo el esfuerzo que cada individuo aporta al conjunto da como resultado un nivel de rendimiento superior a los aportes individuales. En esta situación aparece la necesidad de diferenciar funciones y delimitar responsabilidades, como dice Teixidó (2005) “se plantea la necesidad de dividir el trabajo entre los diversos miembros para lograr una mejor rentabilidad de los recursos disponibles en aras de una mayor efectividad” (p. 3). Lo que viene a decir, es que en cualquier organización tanto en el pasado como en el presente ha surgido la necesidad de organizar el trabajo: secuenciar tareas, distribuir funciones y repartir responsabilidades; si esto se formaliza da lugar a lo que se conoce organizaciones sociales.

En la Tabla 3 elaborada por Reales, Arce y Heredia (2008) aparecen algunas definiciones y características de la organización según diferentes autores a lo largo del tiempo, de esta forma podemos observar la evolución del concepto de organización como una perspectiva instrumentalista, mecanicista y empresarial-administrativa hasta la introducción del recurso humano como fundamento en la concepción de la organización.

Tabla 3

Definiciones de organización

Autor	Definición
Weber (1922)	Un grupo corporativo entendido éste como una relación social que, o bien está cerrada hacia afuera, o bien, limitada mediante reglas y disposiciones de personas ajenas.
Argyris (1957)	Principios de una organización formal: especialización de tareas, la cadena de mando, la unidad de dirección, la racionalidad.
Barnard (1959)	Un sistema de actividades o fuerzas de dos o más personas conscientemente coordinadas.
Brech (1959)	La estructura de las responsabilidades asignadas a los dirigentes y a los cuadros intermedios.

Argyris (1960)	Las organizaciones son grandes estrategias individuales creadas para conseguir objetivos que requieren el esfuerzo de muchos.
Etzioni (1964)	Una unidad social que ha sido creada con la intención de alcanzar metas específicas: cooperativas, empresas, hospitales, escuelas.
Scout (1964)	Colectivo creado para alcanzar metas relativamente específicas sobre una base continua.
Porter, Laeler y Hackman (1975)	Las organizaciones sociales son sistemas abiertos que interactúan con su ambiente.
Emmer (1976)	Redes de relaciones entre las personas actuando entre sí, unas veces de acuerdo con los propósitos de la organización, otras de forma paralelas no siguiéndolos y a veces, en formas no previstas por nadie.
Hicks (1977)	Un proceso estructurado en el cual interactúan personas para alcanzar objetivos.
Katz y Kahn (1977)	Es el establecimiento de relaciones efectivas de comportamiento entre personas, de manera que puedan trabajar juntas con eficacia y puedan obtener satisfacción personal al hacer tareas seleccionadas bajo condiciones dadas para el propósito de alcanzar una meta u objetivo.
Zerilli (1985)	Combinación de los medios humanos y materiales disponibles en función de la consecución de un fin, según un esquema preciso de dependencias e interrelaciones entre los distintos elementos que la constituyen.
Rodríguez Fernández (1998)	Las organizaciones actuales serían: un sistema social y técnico artificial en permanente proceso de cambio, un ecosistema que desarrolla su actividad en continua interacción con el entorno, una fuente de satisfacción e insatisfacción para los miembros que la forman y por último la imagen más fuerte y con mayor presencia de nuestra sociedad.
Gairín (1999)	Hablar de organización supone considerar totalidades integradas por encima de totalidades aditivas; esto es, considerar realidades donde los elementos no son intercambiables entre sí, sino que mantienen una dependencia recíproca y adquieren sentido en función de un todo [...] y pueden tener desarrollo propio a partir de procesos de autorregulación interna.

Fuente: Reales, Arce y Heredia (2008, pp. 323,324)

En este recorrido conceptual a través de diferentes décadas podemos observar como en las definiciones destaca la organización como un procedimiento formal, grupo corporativo, colectivo sistemático, redes de relaciones, procesos estructurados, unidad social que traducen agrupaciones sociales formadas por seres humanos en las cuales se ejecutan normas, con un criterio jerárquico buscando lograr objetivos y fines propuestos.

Las organizaciones sociales son entidades complejas en las cuales interaccionan múltiples y variados elementos estrechamente relacionados. En primer lugar hay que

destacar la importancia del contexto en que se desarrollan, en el espacio y en el momento. Otros factores que inciden en las organizaciones, son la estructura económica, el ordenamiento jurídico, el régimen político, los recursos materiales, los apoyos legales, etc. La influencia de uno de estos factores, o todos ellos, es decisiva en distintos aspectos del funcionamiento de la organización, como por ejemplo en las políticas de captación y aceptación de miembros, definición de objetivos, propuestas de metas, relaciones con otras organizaciones (Teixidó, 2005).

Según Lorenzo (2011) el centro educativo es una organización a través de la cual la sociedad construye e institucionaliza el sistema formativo que quiere para sus ciudadanos, de forma que se trasmita y se mejore el bagaje cultural, artístico, científico y ético que constituye la identidad de un grupo social y humano.

Tal y como afirma Crespillo (2010), de la escuela como centro educativo se han dado muchas definiciones a lo largo de la historia. Una de las primeras giraba en torno a ésta como reunión voluntaria de un grupo profesional pedagógico junto a un grupo de individuos inmaduros, teniendo los primeros la misión de instruir y de educar y los segundos la de aprender y educarse. Otras definiciones las podemos encontrar en la Tabla 4:

Tabla 4

Definiciones de Escuela.

Autor	Definición
Alfonso X El Sabio	"Ayuntamiento de maestros y de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad y entendimiento de aprender los saberes". (Ley Primera, Título XXI de la Partida II)
Trilla, J. (1985)	"Es una institución específicamente educativa, es decir, un medio creado expresamente para cumplir alguna función pedagógica."
Ciscar y Uría (1988)	"comunidad educativa por excelencia, centro de formación sistemática, cultural y de preparación para la convivencia democrática en la sociedad de adultos, contando para su trabajo con la colaboración de otros grupos e instituciones y reglamentada jurídicamente por el estado".
Tyler (1991)	"... una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede".
San Fabián (1993)	"Es un contexto anticipador de la sociedad."

Antúnez (1993)	"Para nosotros, habrá escuela allí donde se intente proporcionar educación organizada intencionalmente. No importará que la actividad educadora tenga o no carácter formal.....siempre que la actividad educativa este orientada intencionalmente, organizada sistemática y técnicamente y que cumpla las funciones instructivas, formativas, sociales e integradoras".
Tedesco, J.C. (1995)	"La escuela es un producto del proceso de modernización y como tal, siempre ha estado sometida a la tensión entre las necesidades de la integración social y los requerimientos del desarrollo personal. Es una institución social."
Lorenzo Delgado (1995)	"La escuela es un ecosistema social y humano"
Douglas (1996)	"Es una construcción cultural y social."
Gairín (1996)	"Lugar específico de educación sistemática"
Robbins (2004)	"... una unidad social coordinada deliberadamente y compuesta por dos o más personas, que funcionan de manera más o menos continua para alcanzar una meta o unas metas comunes".

Fuente: Teixidó (2005), Reales y col. (2008) y Lorenzo Delgado (2011)

Para Teixidó (2005) el término que utilizan más los diversos teóricos para referirse a las organizaciones educativas es el de "*escuela*", término que presenta distintos significados según la RAE (2016):

1. f. Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria.
2. f. Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción.
3. f. Enseñanza que se da o que se adquiere.
4. f. Conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.
5. f. Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar.
6. f. Doctrina, principios y sistema de un autor o conjunto de autores.

7. f. Conjunto de discípulos y seguidores de una persona o de su doctrina, su arte, etc.
8. f. En literatura y en arte, conjunto de rasgos comunes y distintivos que caracterizan las obras de un grupo, de una época o de una región.
9. f. Lugar real o ideal que puede modelar y enriquecer la experiencia.
10. f. pl. Sitio donde estaban los estudios generales.

De todas estas acepciones cabe destacar en primer lugar la de organizativa.

Continuando con Teixidó (2005) y desde esta perspectiva se pueden establecer dos corrientes en cuanto al concepto de escuela; por un lado y partiendo desde la primera de las acepciones, nos encontramos un concepto restringido, desde el cual se identifica la escuela como una institución dependiente o regulada por el estado que se encarga de forma específica de la educación obligatoria en la infancia y la juventud. Desde esta perspectiva, las restricciones se presentan en su naturaleza misma como entidad administrativa, en la edad de los alumnos y alumnas (infancia y juventud), así con en el concepto físico.

Esta concepción tan restrictiva se suaviza en la definición de Ciscar y Uría (1988). Para Gairín (1996) citado en Teixidó (2005), la definición de escuela ocupa una perspectiva más amplia, es "un lugar específico de educación sistemática" (p.28).

Desde la perspectiva de Teixidó (2005), el término centro educativo se identifica con el concepto escuela en su sentido más amplio, como una institución que tiene como finalidad específica la educación, con independencia de la edad de los estudiantes, de su titularidad y de su naturaleza jurídica o reglamentación.

Muchas veces el término educativo se ha utilizado como un cajón de sastre donde se pueden incluir todo tipos de centros, formales como no formales, especializados o no. Por este motivo es mejor establecer una diferencia entre centros educativos y centros docentes; este último adjetivo hace más hincapié en la enseñanza, de forma que la actuación de los docentes va encaminada a proporcionar

medios instrumentales y funcionales que permitan el desarrollo cultural de los educandos. Sin embargo el adjetivo educativo tiene una visión más global del proceso educativo, en el que participan más facetas, organizativas, socializadoras, de desarrollo personal, de ayuda, orientadoras, etc. (Teixidó, 2005).

1.1. Desarrollo histórico de la educación

El resumen que a continuación exponemos se ha realizado a partir de la recopilación hecha por Santamaría, Quintana, Milazzo y Marins (2007).

La escuela, y hablamos de escuela como concepto generalizado de centro educativo, tal y como la conocemos actualmente no ha existido siempre sino que es el fruto de un largo desarrollo histórico. La educación en las sociedades primitivas era una educación espontánea, difusa, impulsada y promovida desde la propia familia y la comunidad en la que se desarrollaba el individuo, sin embargo, con el paso del tiempo se empezaron a dar distintas manifestaciones que evolucionarían hasta la educación sistemática.

Los sistemas de educación más antiguos se caracterizaban porque enseñaban religión y además mantenía las tradiciones de los pueblos.

En las escuelas del templo del antiguo Egipto no sólo se enseñaba religión, sino también los principios de la escritura, ciencias, matemáticas, arquitectura y posiblemente música. De la misma forma ocurría en la India, ya que la mayor parte de la educación estaba en manos de los sacerdotes, la extensión del budismo parte de aquí y se extendió a Occidente. En China, la educación se centraba en la filosofía, la poesía y la religión, siguiendo la doctrina de Confucio y otros filósofos como Lao-tse.

Los métodos de entrenamiento físico que predominaron en Persia se convirtieron en modelos de los sistemas de educación de la antigua Grecia, que valoraban tanto la gimnasia como las matemáticas y la música. (González, 2010).

Entre los antiguos judíos, el Antiguo Testamento y el Talmud fueron las fuentes básicas de la educación. Se les enseñaba a los infantes conocimientos profesionales específicos, natación y una lengua extranjera.

En la base de nuestro sistema educativo occidental se encuentran la tradición religiosa del judaísmo y del cristianismo; pero también tuvieron gran influencia la educación de la antigua Grecia con Sócrates, Platón, Aristóteles e Isócrates como pensadores. La concepción educativa de los griegos sirvió para el desarrollo de las artes, de la estética ideal y la proporcionalidad, de la educación de todas las ramas de la filosofía, así como la importancia del entrenamiento gimnástico (González 2010).

La educación romana transmitió al mundo occidental el estudio de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno.

En el occidente europeo, durante el siglo IX ocurrieron dos hechos importantes en el ámbito educativo. Carlomagno, trajo de York (Inglaterra) a clérigos y educadores para desarrollar una escuela en el palacio. Entre el siglo VII y el XI la presencia de los musulmanes en la península Ibérica hizo de Córdoba, un destacado centro para el estudio de la filosofía, la cultura clásica, las ciencias y las matemáticas.

Durante la edad media las ideas del escolasticismo se impusieron en el ámbito educativo de Europa occidental. El escolasticismo utilizaba la lógica para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles.

Para este tiempo se abrieron varias universidades en Italia, España y otros países, con estudiantes que viajaban libremente de una institución a otra. Las universidades del norte como las de París, Oxford y Cambridge, eran administradas por los profesores: mientras que las del sur, como la de Italia y Alcalá de España, lo eran por los estudiantes. La educación medieval también desarrollo la forma de aprendizaje a través del trabajo o servicio propio. Sin embargo, la educación era un privilegio de las clases superiores y la mayor parte de los miembros de las clases bajas no tenían acceso a la misma.

El renacimiento fue un periodo en el que el estudio de las matemáticas y los clásicos llegó a extenderse, como consecuencia del interés por la cultura clásica griega y

romana que aumentó con el descubrimiento de manuscritos guardados en los monasterios. Muchos profesores de la lengua y literatura griega emigraron desde Constantinopla a Italia.

El espíritu de la educación durante el Renacimiento está muy bien ejemplificado en las escuelas establecidas en Mantua, donde se introdujeron temas como las ciencias, la historia, la geografía, la música y la formación física. El éxito de estas iniciativas influyó en el trabajo de otros educadores y sirvió como modelo para los educadores durante más de 400 años.

Las iglesias protestantes surgidas de la Reforma promovida por Martín Lutero en el inicio del siglo XVI establecieron escuelas en las que se enseñaba a leer, escribir, nociones básicas de aritmética, el catecismo en un grado elemental y cultura clásica, hebreo, matemáticas y ciencias, en lo que podríamos denominar enseñanza secundaria.

La moderna práctica del control de la educación por parte del gobierno fue diseñada por Lucero, Calvino y otros líderes religiosos y educadores de la Reforma.

Los católicos siguieron las ideas educativas del renacimiento en las escuelas que ya dirigían o que promocionaron como respuesta a la creciente influencia del protestantismo, dentro del espíritu de la Contrarreforma.

Los jesuitas, como se conoce a los miembros de la congregación, promovieron un sistema de escuelas que ha tenido un papel preponderante en el desarrollo de la educación católica en muchos países desde el siglo XVI.

El siglo XVII fue un período de rápido progreso de muchas ciencias y de creación de instituciones que apoyaban el desarrollo del conocimiento científico.

La creación de estas y otras organizaciones facilitó el intercambio de ideas y de información científica y cultural entre los estudiosos de los diferentes países de Europa. Nuevos temas científicos se incorporaron en los estudios de las universidades y de las escuelas secundarias.

Tal vez, el más destacado educador del siglo XVII fuera Jan Komensky, obispo protestante de Moravia, más conocido por el nombre latino de Comenio.

Con la llegada de la Revolución Francesa se impone la Escuela Primaria, difundida y constatada durante los siglos XIX y XX y el actual siglo XXI.

Durante el siglo XVIII se estableció el sistema escolar en Prusia y en Rusia empezó la educación formal. Durante el mismo período se introdujo el método monitorial de enseñanza, por el que cientos de personas podían aprender con un profesor y la ayuda de alumnos monitores o asistentes. Los dos planes abrieron la posibilidad de la educación de masas.

El teórico educativo más relevante del siglo XVIII fue Rousseau. Entre sus propuestas estaba la de enseñar a leer a una edad posterior y el estudio de la naturaleza y de la sociedad por observación directa. Sus propuestas radicales sólo eran aplicables a los niños, las niñas debían recibir una educación convencional.

Durante el siglo XIX los sistemas nacionales de escolarización se organizaron en el Reino Unido, en Francia, en Alemania, en Italia, España y otros países europeos. Las nuevas naciones independientes de América Latina miraron a Europa y a Estados Unidos buscando modelos para sus escuelas. Japón que había abandonado su tradicional aislamiento tomó las experiencias de varios países europeos y de Estados Unidos como modelo para el establecimiento del sistema escolar y universitario moderno. El pedagogo suizo Johann Pestalozzi (Zurich, 1746 - Brugg, Suiza, 1827). Reformador de la pedagogía tradicional que dirigió su labor hacia la educación popular), cuyas ideas y prácticas ejercieron gran influencia en las escuelas de todo el continente adaptando el método de enseñanza al desarrollo natural del niño. Para conseguir este propósito consideraba el desarrollo armonioso de todas las facultades del educando (cabeza, corazón y manos).

En el siglo XX, la educación se centra en el niño. La actividad educativa se vio muy influenciada por los escritos de la feminista y educadora sueca Ellen Key. La educación progresista era un sistema de enseñanza basado en las necesidades y en las potencialidades del niño más que en las necesidades de la sociedad o en los preceptos de la religión. La educación básica obligatoria es hoy prácticamente universal, pero la realidad indica que un amplio número de niños en el mundo no acuden a la escuela.

1.2. Componentes de un centro educativo

Los componentes básicos que generalmente se distinguen en una organización son tres: los objetivos, la estructura y el sistema relacional. Para Peiró (1990) citado en Teixidó (2005) la organización se compone de una serie de subsistemas interrelacionados, de modo que los cambios que se producen en uno de los sistemas afectan a los demás. Para Rodríguez (1988) citado en Reales, Arce y Heredia (2008), y desde una perspectiva global de las organizaciones, los componentes que encuadran toda organización son los individuos y los grupos, así como también componentes tecnológicos según Teixidó (2005) que se transforman a través del desarrollo de actividades y funciones diferenciadas, coordinadas y supeditadas a unos procedimientos específicos, con la finalidad de producir unos resultados que conducen a los objetivos

Existen muchas aportaciones donde se sopesan los diversos componentes de los centros educativos, pero es la de Antúnez (1998) la que ofrece una visión más sistemática y gráfica. Para este autor el centro escolar está formado por seis elementos. Esos seis elementos fundamentales son: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno.

Los objetivos son los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser del centro. Ejemplos de intenciones generales para guiar a los centros y desarrollar propuestas curriculares y gestoras pueden ser los siguientes: favorecer la adquisición de hábitos personales y sociales a los alumnos y alumnas, capacitarles para el trabajo intelectual autónomo, o fomentar procesos de participación entre los miembros de la Comunidad Escolar, etc.. Los objetivos a los que se refiere, lejos de ser formulaciones cerradas y rígidas, impuestas por instancias superiores deben ser consideradas como directrices que orientan el rumbo de las actuaciones que se desarrollan en el centro. Son, por tanto, propuestas que están en revisión y actualización continuas mediante procesos participativos y democráticos.

Los recursos constituyen el patrimonio de que dispone el centro educativo para lograr sus objetivos. Son los elementos básicos a partir de los cuales se desarrolla la acción educativa. Enumerados de forma esquemática y resumida, la escuela dispone de tres tipos de recursos:

- Personales: profesorado, estudiantes, padres y madres, personal de administración y servicios, personal directivo, especialistas diversos... Son los protagonistas del hecho educativo.
- Materiales: edificio, mobiliario y material didáctico. Los tres distribuidos y dispuestos de una u otra manera determinarán el espacio escolar.
- Funcionales: tiempo, presupuesto y formación, fundamentalmente. Son los recursos que hacen operativos los materiales y personales. Éstos no «funcionarán» sin la existencia de los recursos funcionales. De poco serviría un equipo completo de enseñantes si no disponen del tiempo necesario para desarrollar sus tareas o carecen de la formación necesaria para llevarlas a cabo. Tampoco sería operativo un material didáctico inadecuado por su baja calidad o que no puede reponerse o renovarse cuando se deteriora por el uso a causa de una falta de recursos financieros.

La estructura es el conjunto de elementos vinculados entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Es decir son los órganos de gobierno, los equipos de profesores en todas sus modalidades, los servicios, los cargos unipersonales, etc. En suma, las unidades a las que se asignan unos roles y unas funciones. Entre todas estas unidades o elementos se establece un sistema relacionar que se rige por una determinada formalización o conjunto de reglas, normas y procedimientos de actuación. La tecnología. El concepto de tecnología en las organizaciones incluye mucho más que la maquinaria o el equipo que se utiliza en los procesos de producción. La constituyen el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, ejecutadas mediante unos determinados métodos e instrumentos y justificadas después de un proceso de análisis. Es decir la manera determinada de ordenar la acción; como forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo justificado por el conocimiento de causa. Ejemplos de estas acciones tecnológicas serían tanto el sistema que se sigue para la preparación, desarrollo y seguimiento de acuerdos en las reuniones, como el plan de trabajo que se diseña en el centro para elaborar o revisar sus propuestas curriculares.

La cultura se entiende como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la

de la propia institución. Es el elemento que representa la parte oculta en el que descansan los demás y que suele ser el que tiene una influencia más decisiva en los procesos organizativos y gestores.

El entorno lo forman el conjunto de variables ajenas a la estructura que afectan a la organización. Son los elementos externos que vienen dados por: la ubicación geográfica del centro, el nivel socioeconómico y cultural de las personas que viven en la zona, las leyes que regulan la vida de las escuelas, los grupos sociales y las demás variables que constituyen el medio con el que la escuela interacciona en tanto que sistema abierto. Estos factores del entorno están presentes a menudo mediante diversas formas y expresiones en el interior de la vida del centro por lo que forman parte de ella. Constituyen agentes que deben ser incorporados al análisis de los centros y tenidos muy en cuenta en los procesos de gestión dado su carácter condicionante. Las demandas cambiantes de la sociedad en general, de los padres, de los centros educativos a los que irán a parar nuestros propios alumnos y alumnas después de pasar por nuestro centro, son ejemplos de condicionantes que plantea el entorno.

Según Teixidó (2005) las interrelaciones que se dan entre los seis componentes dan lugar a una conexión única y particular en cada institución, de forma que cada centro tiene unas dinámicas de funcionamiento propias.

1.3. Tipos de centros

Si entendemos centro educativo como una institución específica de educación sistematizada, tendremos que tener en cuenta que bajo este concepto nos vamos a encontrar realidades muy distintas, desde un centro de infantil y primaria, un instituto, una universidad, un conservatorio, una academia de música, etc. puesto que en todos estos centros se van a dar las características de intencionalidad y sistematicidad de la acción educativa. Teniendo en consideración lo dicho, las actuaciones educativas presentaran características diferentes según el contexto en que se desarrollen; también será distintas en cuanto a la planificación y ejecución del logro de aprendizaje de los discentes. Según esto podemos considerar, como recoge la Tabla 5, dos de los criterios principales utilizados en la clasificación de las instituciones educativas: el contexto

(centros de enseñanza formal y no formal) y el grado de reglamentación (enseñanza reglada y no reglada) (Teixidó, 2005).

Tabla 5

Clasificación de los centros según varios criterios

Criterios	Tipos
Contexto	Centros de enseñanza formal
	Centros de enseñanza no formal
Grado de reglamentación	Enseñanza reglada
	Enseñanza no reglada

Fuente Teixidó (2005)

En el sistema educativo español se regula la tipología de centros de enseñanza formal y reglada. Lo vamos a ver a continuación.

La LODE clasifica los centros docentes atendiendo de forma conjunta a los criterios de titularidad jurídica, origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento. De esta forma se distinguen centros privados que funcionan con recursos propios y los centros sostenidos con fondos públicos. Los sostenidos con fondos públicos a su vez, se diferencian en centros privados y los de titularidad pública.

Por otra parte la LOE en su art. I trata la tipología de centros del sistema educativo y los denomina (Tabla 6) de la siguiente manera: Los centros que ofrecen educación primaria, colegios de educación primaria; los que ofrecen educación infantil y primaria, centros de educación infantil y primaria; los centros que ofrecen ESO, Bachillerato y FP, Institutos de educación secundaria; los que ofrecen enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseños, Escuelas de arte; los que ofertan enseñanzas elementales y profesionales de música y danza, Conservatorios; las enseñanzas de idiomas, en las escuelas Oficiales de Idiomas; y las enseñanzas dirigidas a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en los centros ordinarios, centros de educación especial.

Tabla 6*Clasificación genérica de los centros públicos*

Denominación	Enseñanza
Escuelas infantiles	Educación infantil
Colegios de educación primaria	Educación primaria
Colegios de educación y primaria	Educación infantil y primaria
Institutos de educación secundaria	Educación secundaria obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional
Escuelas de arte	Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño
Conservatorios	Enseñanzas profesionales, y en su caso, elementales de música y danza
Escuelas Oficiales de Idiomas. EE.OO.II	Enseñanza de idiomas
Centros de educación especial	Enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en los centros ordinarios

Fuente Carda y Larrosa (2007)

El sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de manera que se asegure la transición entre los mismos y dentro de cada uno de ellos: Educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación profesional, enseñanza de idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, educación de personas adultas, enseñanza universitaria.

En cuanto a los criterios y variables que determinan la tipología de centros y atendiendo el carácter dual del sistema educativo, la oferta escolar es pública y privada pero además existen otros criterios y variables (Tabla 7) que determinan los tipos de centros (Carda y Larrosa, 2007):

- Titularidad jurídica y económica. Depende de quien los crea y provee de recursos, los centros docentes se clasifican en públicos y privados y estos últimos a su vez en privados concertados y no concertados. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública. Se entiende por titular de un centro privado la persona física o jurídica que conste como tal en el registro de centro de la correspondiente Administración educativa (LOE, artículo 64).
- Diferencia de los alumnos. Siguiendo este criterio se clasifican en escuelas ordinarias, donde los alumnos pueden seguir el proceso de aprendizaje ordinario, con las debidas adaptaciones en su caso y escuelas de educación especial, que

son centros específicos destinados a la educación de niños/as que por sus excepcionales aptitudes, o bien por sus deficiencias o inadaptaciones precisas una educación adecuada que no pueden recibir en los centros de régimen ordinario.

- Por el criterio del medio social están los centros compensatorios de Acción educativa especial o centros de Acción Educativa Singular y las Escuelas Taller. Estos centros atienden a colectivos que carecen de recursos económicos y culturales, alumnado en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el Sistema Educativo, minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja socioeducativa y alumnado perteneciente a otros colectivos socialmente desfavorecidos y que presenten un desfase escolar significativo; alumnado que por razones personales, familiares o sociales no pueden seguir un proceso normalizado de escolarización; alumnado inmigrante y refugiado, con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza. Suelen estar en zonas deprimidas que carecen de perspectivas educativas, están dotados de fondos de forma especial tanto de recursos personales como materiales y siguen una programación también especial.
- En función del número de unidades escolares. Otro criterio de clasificación de los centros escolares es en cuanto al número de unidades escolares, por el que se distinguen centros escolares completos que tienen todos los cursos de primaria, e incompletos, sólo parte de primaria y escuelas unitarias o de un solo maestro que está a cargo de niños de varias edades.
- Según el criterio geográfico los centros se clasifican en escuelas urbanas y suburbanas, dependiendo de la situación del mismo dentro de la ciudad; centros comarcales, escuelas-hogar y escuelas rurales.
- En función de la edad cronológica. Escuelas infantiles, primaria, secundaria y educación permanentes de adultos.

Tabla 7*Criterios y variables que determinan la tipología de centros*

Criterios	Tipología
Titularidad jurídica y económica	Centros públicos, privados, privados concertados
Diferencia del alumnado Medio social	Centros ordinarios, centros de educación especial Centros de acción educativa singular (CAES), Escuelas Taller, Programas de acción educativa preferente (PAEP)
Geográficos	Escuelas urbanas, centros comarcales, escuela-hogar, escuelas rurales
Número de unidades escolares	Centros completos, incompletos, escuelas unitarias
Edad cronológica del alumnado	Escuelas infantiles, colegios de educación primaria, colegios de educación infantil y primaria, centros de educación permanente de adultos
Centros de educación especial	Enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en los centros ordinarios

Fuente Carda y Larrosa (2007)

1.4. Características de un centro educativo como organización

Para Antúnez (1998), los centros educativos tienen una naturaleza y unas características que los diferencian claramente de otros tipos de organizaciones. De estas características podemos señalar como más relevantes las siguientes:

- a) El centro escolar es una organización que se plantea muchos objetivos, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambiguas. Pocas organizaciones deben dar respuesta a múltiples demandas y expectativas. Parafraseando a Antúnez (1998):

"Podríamos decir que se le pide que dé respuestas a tantos requerimientos como concepciones y definiciones del hecho educativo pudieran ser formuladas. Se pide a la escuela que proporcione instrucción, habilidades de todo tipo, que sea capaz de transmitir determinados valores, de interiorizar en sus alumnos unas determinadas normas, de fomentar un conjunto de actitudes, que se relacione adecuadamente con el entorno, que se administre, que se gobierne, que se autoevalúe, que integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar, que dé respuesta adecuada a la diversidad, que

genere prestaciones de carácter complementario y asistencial, que solucione sus conflictos..." (p. 8)

- b) La multitud de demandas exige de un conjunto de actuaciones del centro escolar que se diversifican en ámbitos diversos, como son:
- El ámbito curricular. Da lugar a actuaciones relativas a la metodología didáctica, a la acción formativa, a la acción organizativa.
 - El ámbito de gobierno institucional. Origina acciones que tienen que ver con la proyección interna (procesos de toma de decisiones, de participación, metodologías de trabajo en los órganos de gobierno y equipos, seguimiento de acuerdos), a la proyección externa (relaciones con la Administración Educativa y Local, APA, Movimientos de Renovación Pedagógica, ICES, centros de Recursos, de Formación Permanente del Profesorado).
 - El ámbito administrativo. Implica la realización de tareas relativas a la financiación y contabilidad; administración de recursos materiales
 - El ámbito de los recursos humanos. Gestionando este ámbito se da respuesta a cuestiones relativas a las relaciones interpersonales.
 - El ámbito de los Servicios. Se incluyen aquí las actuaciones relativas a la organización y funcionamiento de las prestaciones de carácter psicopedagógico o de carácter asistencial (becas y ayudas).
- c) La tarea de los profesionales de la enseñanza abarca campos de intervención múltiples que deben desarrollarse en una organización donde la división del trabajo es problemática. Las instituciones escolares reclaman competencias y actuaciones variadas de los profesionales que trabajan en ellas, y esto implica normalmente un alto grado de coordinación entre quienes intervienen en su ejecución. Se plantea pues, la necesidad de delimitar y distribuir de forma adecuada y racional las tareas en un clima de trabajo colaborativo. Por tanto, alcanzar un alto grado de competencia profesional resulta realmente difícil para los profesores y profesoras dada la variedad de tareas que genera la naturaleza de su trabajo y el hábito, poco frecuente, de dividirlo de manera más racional. Por otra parte, las tareas múltiples y variadas originan, a su vez, la necesidad de una formación permanente más compleja de satisfacer que la de otros colectivos profesionales.

- d) La dificultad de evaluar los resultados escolares. Es difícil que los centros educativos puedan evaluarse con el rigor y la fiabilidad con que se evalúan los resultados de otro tipo de organizaciones. Una de las razones es porque es mucho más difícil y costoso. Tal y como afirma Antúnez (1998):

"Evaluar una institución a fondo supone largas y laboriosas tareas de observación directa e indirecta, de obtención de datos de fuentes diversas obtenidos con instrumentos asimismo diferentes que se analizarán interpretándolos a la luz de los recursos que tiene el centro y del contexto y circunstancias que le rodean" (p. 11).

- e) La coexistencia de modelos organizativos de enfoque diverso. Durante las últimas cinco décadas, tanto en España como en los países de nuestro entorno, los centros educativos han sufrido una transformación progresiva desde modelos organizativos autocráticos, basados en el orden preestablecido, la jerarquización y el poder centralizado hacia modelos de tipo democrático, basados en el compromiso colectivo, la participación, y el intercambio de opiniones e intereses contrapuestos. Todos estos modelos o enfoques suelen convivir en el centro escolar simultáneamente. Este hecho origina que las soluciones organizativas válidas, para cuando alguno de estos modelos prevalece o se manifiesta preferentemente, sean difíciles de aplicar en realidades organizativas que participan de todos ellos.
- f) Escasez de recursos funcionales y, especialmente falta de tiempo. El tiempo es un valor escaso, pero muypreciado en las organizaciones. En los centros educativos este hecho puede generar dificultades y presentar obstáculos en la gestión cuando la dirección o la estructura organizativa son inestables o poco sólidas, o bien cuando los planes que se ejecutan responden más a motivaciones episódicas que a una visión a medio plazo. El tiempo es pues un valorpreciado especialmente cuando la actuación se orienta hacia la mejora, por lo que es fundamental un buen aprovechamiento del mismo así como de su gestión eficaz.
- g) La débil articulación de la organización. El centro educativo es una organización donde las actividades fundamentales (enseñar y aprender) suelen desarrollarse por los profesores y profesoras en solitario. Incluso en el mejor estructurado y coordinado, el trabajo de los docentes, la acción directa en el aula que ocupa la mayor parte del tiempo, se realizará casi siempre aisladamente, individualmente. El

profesor no suele tener suficientes modelos de referencia en relación a si su trabajo se desarrolla o no de forma correcta. Este suceso dificulta el control general y origina incertidumbre en el profesor. Las directrices institucionales aunque estén consensuadas deben ejecutarse mediante actuaciones individuales. Según esto, los docentes pueden interpretarlas de forma diferente y la supervisión y control directo que supone la ejecución de tareas en equipo pueden ser sustituidos por la confianza en lo que hará cada uno de ellos en su aula.

- h) La autonomía ilimitada. Los centros educativos de nivel no universitario parece que empiezan a salir de un período en el que no han podido hacer más que un papel de simples gestores de las directrices que diversas agencias externas a los propios centros dictaban. Se ha ido de la total dependencia de una legislación excesivamente detallada y uniformista, en cuanto a curriculum, directrices para la gestión económica, la plantilla y el equipo de profesores, los horarios, la duración de la jornada, etc., a una total autonomía. Según Teixidó (2005) los centros educativos caminan hacia un punto de mayor autonomía institucional, pero es difícil predecir la evolución de este proceso ya que se encuentra estrechamente vinculado a la evolución de la propia sociedad.
- i) El poder errático de los directores y directoras en los centros públicos. Dirigir supone influir en la conducta de otras personas para que hagan unas determinadas acciones que, sin esa influencia, seguramente no harían. Para influir en la conducta de otros se necesita un poder en el que apoyarse. Es evidente que los directores y directoras de los centros públicos no tienen garantizado ese poder. Sólo se puede garantizar este poder de alguna manera en los casos en que la persona que ejerza el cargo sea un líder; es decir: tenga poder personal o carisma. Un modelo de dirección participativo, de forma que el director o directoras sean escogidos por la comunidad educativa del centro, supone un opción coherente a la hora de trasladar la democracia a los centros educativos. Pero esto puede derivar en la ausencia de poder por parte de los directores quienes tienen que actuar de engarce entre las distintas instancias de la organización, sin poder influir en la conducta de los demás (Teixidó, 2005). El hecho de elegir personas sin ningún perfil específico puede llevar a un modelo de dirección poco profesional, cuyo único instrumento para realizar su trabajo sería la autoridad moral que se haya podido ganar del colectivo al que dirige, y esto en muchos casos es insuficiente.

- j) La delegación insatisfactoria. Se observa, en los centros de titularidad pública, que las Administraciones Educativas traspasan responsabilidades a los directores/as sin dotarles de los suficientes medios que precisan (autoridad real, capacidad para la toma de decisiones) para llevarlas a cabo.
- k) El centro educativo resulta cada vez menos atractivo para nuestros alumnos y alumnas. La causa principal es que se está produciendo una progresiva desvalorización social de los centros educativos. Otras causas se deben a que existen otras fuentes de información y de formación más interesantes para los jóvenes, a la minusvaloración de los estudios y de la vida académica escolar ya que no equivalen ni al éxito profesional ni tan siquiera a la seguridad laboral y la poca capacidad de adaptación de los centros a las necesidades cambiantes de nuestra sociedad.

A todas estas características expuestas podemos añadir las que propone Lorenzo (2011) recogiendo las características de los centros educativos más generalizadas entre diferentes autores. Estas serían las siguientes:

- Sus metas son genéricas y plurales. Esto conlleva que cada grupo puede hacer una interpretación distinta y llevarlas a la práctica a través de caminos y recursos distintos.
- Tecnología problemática. En este sentido los instrumentos y los medios utilizados no siempre producen los efectos deseados, es decir, que no son predecibles.
- Los centros de poder están diversificados. Los tutores, los coordinadores, los cargos unipersonales, los delegados de alumnos ejercen poder y disponen. Se ejerce un liderazgo compartido y distribuido.
- Vulnerable a las influencias externas. Las políticas de cada gobierno se plasman en los cambios educativos y la asignación de recursos depende de estas decisiones políticas y externas.
- Debilidad en la planificación y en la gestión. Las previsiones en los aprendizajes no se pueden cronometrar ni cuantificar, como ocurre en las empresas ordinarias, ya que no es posible hacer balances exactos.
- Sus productos no son competitivos. Es decir, no se pueden cuantificar y no dependen de la oferta y la demanda.

- Los clientes son obligatorios. No hay selección en el alumnado y en las familias. Todos son clientes.
- Sus miembros asumen papeles muy distintos.
- Difícil de evaluar porque los criterios utilizados están muy desdibujados.
- Procesos bidimensionales. Se puede dar junto a lo visible y prescrito, lo invisible y no declarado.
- Carácter jerárquico relacionado con la estructura organizativa

2. El conservatorio como centro educativo

Por lo general, cuando hablamos de los conservatorios nos vienen imágenes de escuelas altamente especializadas que hacen de la música culta el centro de sus ocupaciones y preocupaciones. Al aproximarnos a ellas, en cualquier lugar del mundo, nos podemos encontrar a niños y niñas, jóvenes e incluso adultos que caminan llevando un instrumento musical. Al traspasar el umbral del edificio que los alberga, entramos de lleno en un mundo sonoro, dónde se mezclan los timbres de distintos instrumentos y voces. Los conservatorios son instituciones absolutamente dedicadas al estudio de la música, que ocupan un lugar de privilegio en el tejido cultural de cada sociedad. Pero porqué se llaman conservatorios y no escuelas de música o centros de formación musical.

El origen del conservatorio como tal se remonta seis siglos antes de nuestro tiempo. Nacen en Italia entre los siglos XV y XVI, estrechamente vinculados con la vida de los conventos y los monasterios. Sin embargo, como la mayoría eran instituciones destinadas a la caridad pública, próximos a los asilos de pobres, genéricamente se conocieron con el nombre de Ospedale (Hospital), como ya comentamos. Estos conservatorios u hospitales atendían preferentemente a niños y jóvenes desamparados, muchos de ellos huérfanos o abandonados, con la finalidad de encaminarlos a una vida útil, para lo cual les enseñaban un oficio que les permitiera vivir dignamente, pero en ocasiones y dependiendo de la disposición del infante también los encauzaban al estudio de algún instrumento musical y particularmente del canto, para que participaran en las funciones religiosas.. La atención también se dirigió, en instituciones paralelas y quizá en menor escala y en años posteriores, a niñas y a

jovencitas, e incluso a mujeres desamparadas, constituyendo uno de los primeros espacios de educación formal femenina. Algunos de estos hospicios lograron tal calidad en la formación musical, con coros o con conjuntos instrumentales, que se transformaron en verdaderas escuelas especializadas, donde llegaron a participar músicos de la talla de Vivaldi, Monteverdi, Bach y Mozart.

El término conservatorio llegó a tener dos funciones, por un lado la de asistencia social de ‘conservar’ a las poblaciones más jóvenes y desvalidas de los peligros morales propios del abandono y por otro la función asumida por la institución, la ‘conservación’ del legado de la música sacra a través de su enseñanza, de la labor de los copistas, de la protección física de los repertorios. Estas instituciones de beneficencia lograron acumular y conservar un patrimonio musical para el siglo XVI. La Iglesia, una vez fortalecida como institución, durante los siglos de la Edad Media, fue la que estuvo en condiciones de custodiar los bienes culturales de los pueblos; por otra parte, el cristianismo se apropió del espíritu religioso, cuya sensibilidad se nutría de la música sagrada, patrimonio de los monasterios y las catedrales, verdaderos centros de la vida económica y cultural de la época.

La fijación de un sistema de escritura musical alrededor del siglo XI, gracias a Guido D’Arezzo, facilitó la transmisión de estos legados entre algunos sectores de la población fuera del ambiente estrictamente religioso, aunque no llegaba al pueblo llano.

En los siglos XVI y XVII, tanto la Reforma religiosa de los protestantes como la Contrarreforma de los católicos, la música se convirtió un instrumento de ‘cristianización’. Estos años supusieron un periodo de esplendor y producción musical; tanto en el terreno de la creación musical, como en el de canto coral y la ejecución de conjuntos instrumentales, sin olvidar la construcción y conservación de instrumentos musicales. La capilla musical, integrada a las catedrales, era toda una institución musical. El maestro de capilla era una verdadera autoridad: a la vez que dominaba la teoría y la práctica de la música sacra, componía, ejecutaba y asumía la tarea de instruir a niños y jóvenes, con el propósito de que apoyaran los servicios eclesiásticos. Incluso algunas capillas tuvieron su propio conservatorio. Estos datos han sido recopilados por la Doctora María Esther Aguirre Lora (2004).

2.1. Desarrollo histórico de la educación musical

En China, para las escuelas anteriores a Confucio la música era uno de los puntos fundamentales de la educación, junto a la ceremonia y la poesía, mediante la cual se pretendía una educación afectiva y la delicadeza de la sensibilidad, como embellecimiento de la persona. En la China confuciana la música nunca constituyó una disciplina aislada, según Confucio, la decadencia de los imperios va acompañada siempre de un desinterés por la educación musical.

La música india es una de las tradiciones musicales más antiguas del mundo. Los orígenes de música clásica hindú se encuentran descritos en uno de los resúmenes literarios más antiguos, las Vedas. En el "Sama Veda", uno de los cuatro vedas, se describe la música con bastante detalle. En la India, la técnica del aprendizaje musical era monódica, se transmitía a viva voz en los tonos del "Sama Veda", versículos cantados. Las primeras escuelas surgieron entre sacerdotes, círculo depositario de la cultura.

El Antiguo Egipto no era una sociedad alfabetizada, pero a pesar de esto le daban a la educación una gran importancia. Sin embargo, sólo había un número limitado de escuelas a las que asistían los miembros de la realeza, los hijos de los nobles, los de aquellos que podían pagar por esa educación y aquellos destinados a ser sacerdotes o escribas, los del pueblo llano eran educados en sus casas. Para los antiguos egipcios, los niños eran lo más importante. En la familia, la mujer era la "dueña de la casa", a diferencia de la Antigua Grecia o Roma, donde el pater familias era el hombre, pero la educación de la mujer solo se daba en las clases de alta o si era parte de la Familia Real. La educación de la cultura egipcia era altamente organizada, brindando una educación elemental y superior. La primera etapa se cumplía en el hogar, donde se recibía las primeras nociones de religión y moral. La "casa de la instrucción" (escuela) estaba regida por sacerdotes, y enseñaban lenguaje, escritura, culto, astronomía, música e higiene. Hacia 2600 a. C la música ocupaba un lugar importante junto a las ciencias y las letras.

En la cultura mesopotámica prevaleció la educación doméstica. Cuando los asirios conquistaron Babilonia fue preciso fundar un régimen público de educación para enseñar la lengua y la civilización extranjera. Sin embargo, con el tiempo, los

dominados acabaron por imponer su propia cultura. De este modo, la educación pública se organizó en los templos, en los que se impartían conocimientos de lectura, escritura, aritmética, geometría, astronomía, culto, adivinación, música, arte.

En el pueblo israelita, la educación se daba en un principio dentro del seno familiar. La escuela elemental fue una institución tardía. Esta se organizaba en tres clases: la Mingrah, la Mishnath y la Guemara. Su método de enseñanza se basaba en la repetición y la revisión. La educación elemental o Mingrah se administraba en la "*Casa del Libro*", los niños asistían a partir de los 6 a 10 años enseñándoles la lectura, escritura, religión, ciencias y artes, incluida la música. La educación media o Mishnah, de los 10 a 15 años los niños asistían a la "*Escuela de Leyes*" donde estudiaban la ley, jurídica y religiosa y también música.

En el mundo clásico (Grecia) la música tiene un trascendental cometido en la educación como parte integral de la formación humana y del carácter. No será asunto privado sino público. El punto de partida de la experiencia educativa griega se concentra en un conjunto de ideales llamados "*paideia arcaica*", estos parten del concepto de *kalokagathia* (*kalos, bello y agathos, bueno*). En Atenas se conseguirá su más alto exponente ante el ideal educativo "Kalokagathia", que hablaba de los dos pilares básicos de la educación: para el hombre bueno y el bello, en que la belleza se entiende como bondad, de donde desprende la idea de armonía entre la educación física o corporal y la educación espiritual, intelectual y moral del individuo. El orden de lo estético y ético: Gimnasia para el cuerpo y música para el alma. En la época heroica la formación del caballero incluía el canto la danza y el manejo de algún instrumento musical. Ya en el siglo V a. C la educación comprende tres ejes, letras, música y gimnasia. La educación de la mujer fue mucho menor pero comprendía la música y tocar algún instrumento. Con la escuela pitagórica, el valor ético-pedagógico atribuido a la música y reconocido desde la época arcaica se enfatiza aún más al asociar a la esencia divina la técnica musical, y es por esta relación que goza de la cualidad de perfección y de dignidad. Platón comprende la máxima importancia a la educación musical, considerándola base esencial para educar a las personas y capacitarlas de apreciar lo bueno y bello, "pues su influencia pudiera afectar la ordenación establecida en la ciudad" (Rodríguez Uribe, 2012). Aristóteles señala las cuatro bases fundamentales de la formación integral del hombre: Gimnasia, Letras, Música y Pintura; El libro VIII de

La Política está dedicado íntegramente a la educación, y en él la música ocupa un lugar privilegiado, por su convencimiento final del poder de la misma para influir en los afectos. Aristóteles da un paso más al atribuir esta capacidad no sólo al canto, sino también a la música instrumental, lo que le lleva a proponer, al igual que su maestro Platón, a 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 (Martín Moreno, 2004). El método de enseñanza de la música era la imitación, la repetición y la memoria. Esta era la enseñanza ideal según Platón y Aristófanes. Era voluntaria al menos hasta finales del siglo V. a C., y al parecer no recibía apoyo del estado y que las niñas la recibían generalmente en el ámbito doméstico. Al final del periodo clásico de la cultura griega, siglo IV a. C., los Sofistas e Isócrates, enseñarán la música de forma teórica en el contexto de los estudios superiores y en segundo plano de interés con respecto a la retórica. Comienza la decadencia de la educación musical.

Posteriormente, las teorías tradicionales de Platón y Aristóteles acerca del carácter ético de la música fueron consideradas antiguas convenciones y aunque no desaparecieron pasaron a segundo plano, dejando paso a un concepto sensible y científico de la música (Valles, 2009).

Roma hereda los sistemas y las teorías sobre la educación de Grecia, conquistada en el 146 a. C. y sirve de transmisión de estas ideas, con algunas aportaciones nuevas, hacia la Edad Media europea. En la civilización romana el cultivo de la música fue desigual a lo largo de su historia pero en todo caso su estimación fue en general escasa. La educación romana se basaba en la literatura y en la retórica pero la música no tuvo lugar destacado en las escuelas romanas, aunque se valoraban de forma notable los conocimientos de melodía y ritmo para su aplicación en la oratoria, se reconocía la aplicabilidad del conocimiento musical a otros aprendizajes. Poco se conoce de sus escuelas aunque se sabe que tenían. A pesar de esto, la música contaba con una gran aceptación entre las actividades para el ocio. Los sectores sociales más elevados tenían a su servicio músicos profesionales, frecuentemente esclavos griegos, que amenizaban sus reuniones sociales. También algunos emperadores y otros nobles disfrutaban con sus propias interpretaciones. (Valles, 2009). A finales de la República la música se enseñaba de forma teórica en los estudios secundarios como una forma preparatoria para el conocimiento retórico mediante el estudio del ritmo y la melodía, tal como he

comentado antes, integrándose así en el nuevo concepto de división de saberes del trívium (gramática, retórica y dialéctica) y cuadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) (Grout y Palisca, 2001).

En la Edad Media la música volvió a adquirir un estado de especial relevancia debido a la herencia griega transmitida por las corrientes neoplatónicas. Como arte se consideraba superior a las demás y era muy valorada como disciplina científica formando parte del *Quadrivium* (Aritmética, Música, Astronomía y Geometría) en las escuelas monásticas. Los estudios musicales, sin embargo, eran de tipo teórico especulativo, ligados a la filosofía y sobre todo a la teología. Los grandes intelectuales esta época como san Agustín, Boecio, Casiodoro y san Isidoro, se ocuparon de la música como objeto de estudio teórico, pero a partir del siglo IX se hizo también evidente la preocupación por la música práctica. Dado que la educación y la enseñanza regulada se daba principalmente en el ámbito clerical, la práctica de la música se limitaba al canto religioso, siempre colectivo, que por otra parte alcanzó un notable desarrollo en diferentes estilos, y así fueron surgiendo escuelas de canto en monasterios y catedrales a la vez que se multiplicaban las composiciones litúrgicas (Valles, 2009). En España sabemos que en tiempos del rey sabio Alfonso X (quien apreciaba mucho la música) ya existía una cátedra de música en la universidad de Salamanca. Esta cátedra continuó hasta 1792. En la edad media se da máxima importancia a la “lectio” que consistía en crear comentarios de textos de autoridad, en tres niveles de profundidad hermenéutica (litera, sensus, sententia), el escolar estaba sometido al profesor y al texto, doctrina que debe asimilar. Escribir e interpretar música estaba reservado a unos cuantos. La dicotomía que ha persistido hasta hoy entre música teórica y música práctica empezó en el siglo XIV. Durante muchos años la enseñanza de la música era oral y la relación maestro-discípulo era el marco fundamental de la misma; el aprendizaje era de tipo memorístico. En este modelo de enseñanza musical se planteaba enseñar primero, de manera auditiva y vocal, el canto aplicado al fin práctico y esencial como es el repertorio litúrgico y los instrumentos y la teoría vendrían después, una vez que el nivel de canto fuese asimilado. A la formación musical se añadía una educación general: En un primer nivel o escuela infantil (desde los 7 a los 14 años) con el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua latina, aritmética y formación cristiana; y un segundo nivel o superior, Artes Liberales (hasta los 19 ó 20 años) como preparatorio de los estudios de Teología y Filosofía. En este contexto, se estudiaba la

Música como ciencia teórica. En los ambientes cortesanos, hacia el final de la Edad Media, la enseñanza musical teórica y práctica se convirtió en imprescindible en la formación de los jóvenes de ambos sexos (Valles, 2009).

El fenómeno trovadoresco aparece en el sur de Francia a finales del siglo XI como señal de desarrollo de la sociedad secular. Supuso la valoración de la música profana como expresión de los sentimientos amorosos a través principalmente de la canción, cuya temática eran los ideales caballerescos (amor a una dama, la guerra, el honor, la fidelidad a un rey). En este momento los nobles valorarán la formación musical como forma de adquisición de las destrezas que le permitían el canto, la interpretación instrumental y la composición. Los conocimientos los adquirirán fundamentalmente en el ámbito cortesano y con preceptores formados en el ámbito eclesiástico o universitario o ministriles a su servicio. Los ministriles ejercían funciones docentes destinadas a los pocos aprendices del oficio y a los nobles que quisieran aprender la música como entretenimiento y práctica social.

En España, Alfonso X el Sabio organizó el plan de estudios de la Universidad de Salamanca en 1254 y situó a los estudios musicales en el *quadrivium*, junto con la aritmética, creando la cátedra de música. Rey de un territorio donde convivían cristianos, judíos y musulmanes Alfonso X, a diferencia de la gran mayoría de monarcas europeos de la época, protegió las herencias de todas las culturas.

Una mención merece la tradición hispano-musulmana ya que la cultura musulmana en Europa, especialmente en la península ibérica, conllevó la revitalización de la cultura clásica de una manera diferente de la cristiana, además de la incorporación de elementos de su propia cultura, que supusieron un factor más de evolución y desarrollo de la Europa medieval. La enseñanza superior árabe tenía lugar en centros vinculados a las mezquitas. En sus universidades se enseñaba Teología, Derecho, Medicina, Literatura, Filosofía y Ciencias Matemáticas y, entre ellas, la Música, en un contexto interdisciplinar heredado de la tradición clásica y similar al monástico y catedralicio de los reinos cristianos. La valoración de la música práctica tenía que ver con el desarrollo de una floreciente escuela de poesía puesta en música que se desarrolló desde los primeros tiempos de la dinastía Omeya de Damasco (s. VII), hasta el Califato de Córdoba. Esa práctica cortesana dio origen a una enseñanza especializada de la

música en el canto y en instrumentos como el oud (laúd persa), en la que se formaban nobles cortesanos para su disfrute (Pérez Prieto, 2014).

En el Renacimiento hay un primer movimiento de oposición y crítica a la forma de lección memorística y un intento de reorientar la escuela hacia un camino más cultural; el Humanismo vuelve a los valores clásicos y revisa la cultura grecoromana considerando al hombre clásico un modelo a imitar. En el siglo XV hay una profunda renovación en la educación, se potencia la actividad del alumno, la enseñanza intuitiva.

Pero el método tradicional dejaba de lado los conocimientos de los alumnos, influencia de los Jesuitas, gira en torno a la educación magistral. Vuelve la "Lectio". Con la Reforma Protestante de Lutero se da importancia a la música, y se propone la obligatoriedad de la instrucción sin distinción de sexo ni condición social, la contrarreforma impulsa la educación popular. Las directrices del Concilio de Trento establecen una cultura primaria gratuita donde el canto está presente en las enseñanzas.

Comenio escribe "Didáctica Magna", obra que inspiró la democratización de la educación. A partir de ahora, junto al método inductivo de Galileo y Bacon y las aportaciones de Ratke y Locke, se abre el camino hacia la pedagogía moderna. Aparecía un ideal de cultura que influiría también en la educación musical. Se volvieron a cantar las canciones tradicionales que no habían salido del ámbito familiar desde hacía tiempo. Se crean escuelas dirigidas por benedictinos.

En el XVIII con la Ilustración, se consideraba que la educación conveniente del hombre le haría progresar hasta lograr la felicidad. El hecho más trascendental de este siglo fue la Revolución Francesa "Todo ciudadano tiene derecho a la educación, el Estado tiene que abrir escuelas para el pueblo; la educación elemental será gratuita y laica". Rousseau introduce una corriente naturista en la que se concede gran importancia a la autonomía y la libertad y se habla de las cualidades naturales del niño.

El avance de la pedagogía en el S. XIX dio lugar a la constitución de la vertiente científica experimental en tres direcciones: biología, psicología y sociología. Nace la Escuela Nueva, aunque convive con la llamada Escuela Tradicional. La Escuela Nueva proponía un conjunto de experiencias educativas que rompían con los modos escolares clásicos. Frente al método basado en el verbalismo y la intuición, incorpora lo mejor de

ambos procedimientos dentro de una metodología activa. Quiere llegar al conocimiento partiendo de los intereses y necesidades de los alumnos, potenciando el dinamismo de grupos y teniendo en cuenta lo intelectual, lo físico y lo manual y artístico, también lo social; y la educación a través de la acción. La primera se creó en Inglaterra en 1889 y supuso una renovación pedagógica. Cabe citar a Montessori y Dalcroze como principales innovadores en la “nueva educación”. Estos movimientos llegan a la península y son bien acogidos.

En el siglo XX encontramos las dos corrientes: escuelas nuevas (herencia de las ideas de Rousseau) y escuelas tradicionales (cantos patrióticos y religiosos, método magistral). En la actualidad ha desaparecido el modelo autoritario de las escuelas tradicionales y luchamos por una educación constructivista que entiende la didáctica como estudio del proceso “enseñanza-aprendizaje”, parte de los conocimientos previos del alumnado, promueve la coeducación y la evaluación formativa, y atiende a la diversidad (Valles, 2009).

2.2. Componentes del Conservatorio como centro educativo.

En el sistema educativo español de las últimas décadas, las Enseñanzas Artísticas de Música tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música. Se las considera como enseñanzas de régimen especial, diferenciándolas de este modo de las de régimen general.

Entendemos los conservatorios como centros dedicados a preparar profesionales de la música, al tiempo que se configuran como entidades que deben asumir la responsabilidad de convertirse en verdaderos marcos culturales y educativos que proporcionen a los estudiantes mejores perspectivas profesionales (Gutiérrez Barrechenea, 2007).

Objetivos

Como veremos más adelante los Conservatorios Profesionales, en muchos casos se hacen cargo de las Enseñanzas Elementales.

Según la LOE tanto las enseñanzas elementales como las profesionales de música tienen como objetivo contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades siguientes:

- Para La Enseñanza elemental:
 - Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
 - Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal.
 - Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos para vivir la música como medio de comunicación.
 - Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto.
 - Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo.
 - Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical.
- Para la Enseñanza profesional
 - Habitarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les lleve a desarrollar criterios interpretativos propios.
 - Desarrollar sensibilidad artística y criterio estético como principio de formación y enriquecimiento personal.
 - Analizar y valorar la calidad de la música.
 - Conocer los valores de la música y elegir los aspectos de ella que sean los más adecuados para el desarrollo personal.
 - Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el placer de interpretar y escuchar música.
 - Conocer y utilizar de forma adecuada el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.

- Conocer y valorar el patrimonio musical como parte del patrimonio histórico y cultural.

Concretando más, los objetivos específicos de estas enseñanzas van destinados a adquirir las siguientes capacidades:

- Superar los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que conforman el currículo de la especialidad elegida.
- Conocer los elementos básicos del lenguaje musical, sus características, funciones y transformaciones en los distintos contextos históricos.
- Utilizar el “oído interno” como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.
- Tomar conciencia de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, de forma que puedan integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.
- Compartir vivencias musicales de grupo tanto dentro como fuera del aula y así enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.
- Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.
- Interrelacionar y utilizar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencia propias para conseguir una interpretación artística de calidad.
- Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras.
- Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver todos los problemas que vayan presentándose en la interpretación.
- Ejercitar la improvisación y la transposición como elementos inseparables a la creatividad musical.
- Interpretar obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.

- Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.

Recursos

Como hemos visto, los recursos constituyen el patrimonio de que dispone el centro educativo para lograr sus objetivos. Recordemos, estos son personales, materiales y funcionales.

- Personales: El profesorado que imparte clases en los conservatorios tiene que estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia y además la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100 de la LOE (2006). De forma excepcional y para determinados módulos o materias, se pueden incorporar profesores especialistas, teniendo en cuenta su cualificación y las necesidades de cada centro, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. La LOGSE (1990) ya planteaba la posibilidad de contratar profesores especialistas en condiciones reguladas con carácter eventual o permanente de especialistas de nacionalidad extranjera.

En cuanto al alumnado, cabe destacar que al no ser enseñanzas obligatorias las motivaciones de los alumnos varían, tanto en las enseñanzas elementales, como profesionales. En Enseñanzas Elementales, la mayoría de las familias acuden al Conservatorio con la intención de proporcionar a sus hijos una educación musical que no se ve satisfecha en la Educación Primaria. Dada la peculiaridad de los estudios musicales en los conservatorios, se aprecia que las familias no siempre son conscientes del grado de compromiso, estudio diario, asistencia regular, desembolso económico en material... etc. que ello conlleva. A partir del segundo ciclo de Enseñanzas Profesionales, el alumno deja de considerar los estudios musicales como continuación de las Enseñanzas Elementales, para manifestar un mayor interés hacia la opción profesional de la Música. En primer lugar comprende y asimila contenidos, después los transforma y reelabora según su propia personalidad, y al final los proyecta al exterior asumiendo su participación activa en el proceso de madurez, crecimiento y creación musical. El principal inconveniente para los alumnos del Conservatorio suele ser la

compatibilización de los estudios musicales con los de la enseñanza obligatoria, especialmente con los de la ESO y Bachillerato y lo que les supone una carga de horas lectivas extra, sin contar el número de horas que son imprescindibles para el trabajo individual

- Materiales: edificio, mobiliario y material didáctico. Según el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas de la LOE (texto consolidado) a parte de los estipulados en todo centro docente, deben ser los siguientes:
 - Deben situarse en espacios destinados exclusivamente a uso escolar, aunque sus instalaciones podrán ser compartidas para realizar otras actividades de carácter educativo o cultural.
 - Deben disponer, como mínimo, con las siguientes instalaciones y condiciones materiales: Una sala polivalente, con un escenario de una superficie adecuada. Aulas de enseñanza no instrumental, con una superficie adecuada a la naturaleza de las asignaturas que en ellas se impartan y a la relación numérica profesorado-alumnado de las mismas. Aulas destinadas a la impartición de las asignaturas de música de cámara, conjunto u otras clases colectivas de instrumento o voz. Aulas destinadas a las asignaturas de orquesta, banda y coro. Aulas de enseñanza instrumental o vocal individual, con una superficie adecuada a la naturaleza de la especialidad instrumental o vocal que en ella se imparta.

La definición de los llamados materiales o recursos didácticos que profesorado y alumnado necesitarán en las aulas para el desarrollo adecuado del Currículo Oficial es un reto fundamental en todos los conservatorios. Medios Materiales: Mobiliario del aula adecuado a su finalidad, incluyendo accesorios como atril, espejo, pizarra, metrónomo, armario, tablón de anuncios, etc. Instrumentos de cada especialidad, material de reparación y mantenimiento, cuerdas, boquillas, cañas, piano vertical para acompañamiento. Fondo de instrumentos tanto para uso en clase como para préstamo. Partituras, libros y material de consulta y préstamo (en la Biblioteca) Material Audiovisual: Todas las aulas deberían contar con un equipo de audio o Micrófono para grabación de las distintas sesiones y actividades. Cámara de video, televisor,

reproductor de cintas de video y DVD. Videoteca y Fonoteca básica. Cámara Auditorio. Material de Soporte Informático: Sala de Ordenadores e Informática y Software musical. Medios Extraescolares: Asistencia a conciertos y ensayos de distintas agrupaciones musicales. Participación en actividades culturales. Salidas a museos y exposiciones. Participación en cursillos nacionales e internacionales de música

- Funcionales: tiempo, presupuesto y formación, fundamentalmente. Son los recursos que hacen operativos los materiales y personales. El tiempo, y el horario para las enseñanzas elementales y profesionales se regula a través de decretos y órdenes para las comunidades autónomas, concretando de esta forma la LOE (2006). En la enseñanza elemental supone un tiempo total de cinco horas semanales como máximo y en la profesional ocho horas.

El gobierno es el encargado de regular los centros públicos y las administraciones educativas los amparan, los presupuestos de los mismos irán a cargo de dichas administraciones, que podrán ser autonómicas, provinciales o locales. A si mismo los centros privados son los encargados de la administrar a través de una persona física o jurídica de carácter privado los presupuestos.

Según el Artículo 103 de la LOE (2006) las administraciones educativas son las encargadas de planificar las actividades de formación del profesorado, garantizando una oferta variada y gratuita y además favorecer la participación del profesorado estableciendo las medidas oportunas para ello.

Estructura

La estructura es el conjunto de elementos que conforman a los centros, implica el establecimiento de políticas, reglas, organización, organigramas, definición de tareas, relaciones entre los elementos, así como el lugar físico, todo esto vinculado entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Cada centro necesita su propia estructura para responder a sus objetivos. Es pues la parte fundamental de los centros escolares ya que son la base de un buen funcionamiento.

Para el diseño de una estructura organizativa es necesario dividir el trabajo con la aparición de órganos cuya relación puede ser vertical u horizontal. Para expresar gráficamente la estructura de un centro se suelen utilizar los organigramas, que son

representaciones gráficas y esquemáticas de los organismos y unidades de un centro educativo y de sus relaciones mutuas.

De forma general los Conservatorios de Música se estructuran como todos los centros educativos, especialmente los de secundaria a los que se asemejan más. La Figura 1 recoge los principales órganos de gobierno.



Figura 1. Órganos de Gobierno de los Conservatorios

Además de lo anterior, también cuentan con los correspondientes órganos de coordinación pedagógica (Figura 2).

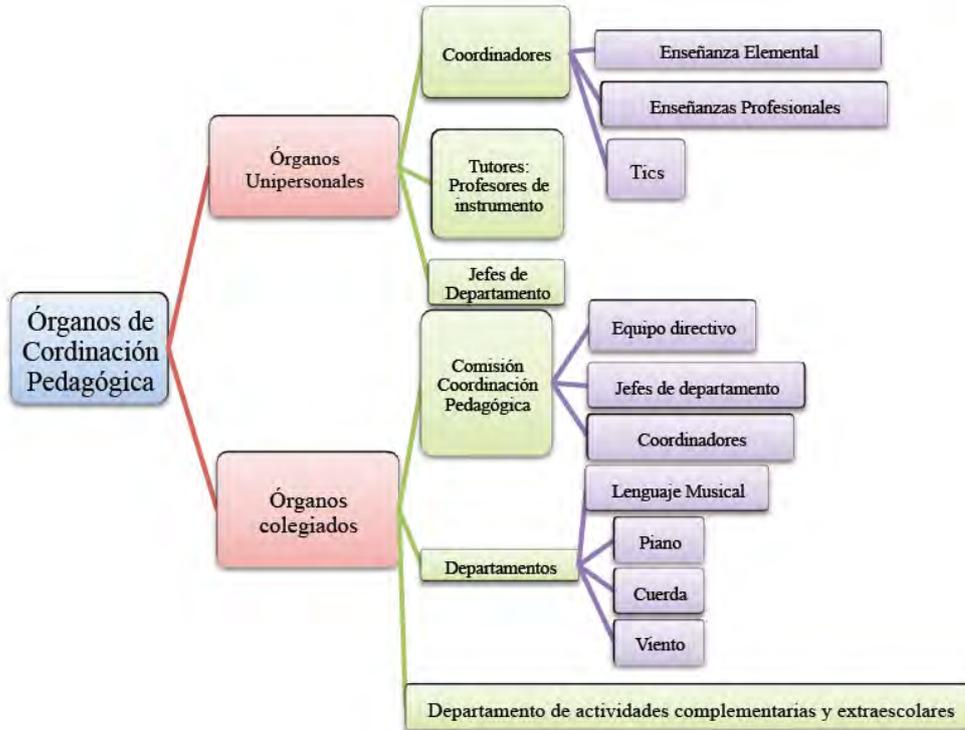


Figura 2. Órganos de Coordinación Pedagógica

Finalmente, también cuentan con otros órganos como los recogidos en la Figura 3.

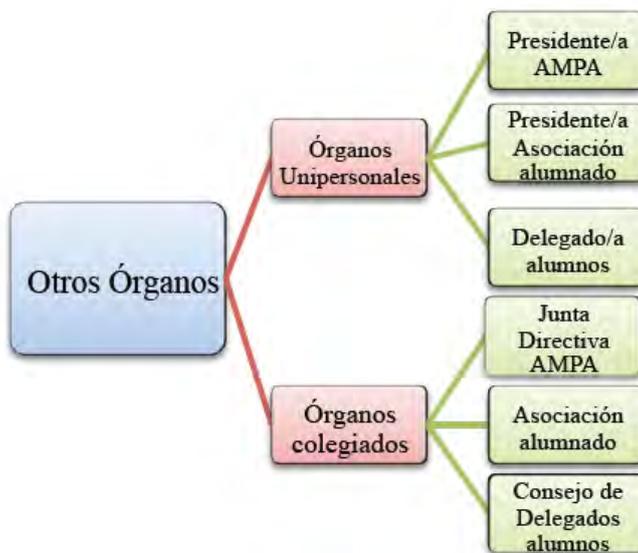


Figura 3. Otros Órganos

Además de estos órganos los Conservatorios tienen:

- Personal de Administración y Servicios: Administrativo, Auxiliar administrativo, conserje, bedel, etc.
- Centros adscritos. Centros privados y escuelas de música que están autorizadas a impartir las enseñanzas elementales o profesionales de Danza y Música y que se adscriben al Conservatorio Dependiendo del centro y de la comunidad autónoma, habrá más o menos departamentos en función de las especialidades instrumentales que se den, así como del número de puestos escolares dependerá el personal.

Tecnología

La tecnología constituye el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, ejecutadas mediante unos determinados métodos e instrumentos y justificadas después de un proceso de análisis. En los Conservatorios de Música como en el resto de centros educativos existen una serie de documentos que van a regular todas las acciones encaminadas a alcanzar una metas y objetivos y que van a establece las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estos documentos son:

- D.O.C. (Documento de Organización de Centro).
- Proyecto Educativo de centro.
- Proyecto Curricular.
- Plan Anual de Centro.
- Plan de Formación del profesorado.
- Programación General Anual.
- Normas de Organización y Funcionamiento.
- Memoria Anual de Centro.
- Programación y Memoria presupuestaria.

Cultura

Tal y como afirma Gutiérrez Barrenechea (2005) los conservatorios son centros dedicados a preparar profesionales de la música, al mismo tiempo que entidades que asumen la responsabilidad de convertirse en auténticos marcos culturales y educativos

que proporcionen a los estudiantes mejores perspectivas profesionales. El intérprete profesional es una persona que asume una responsabilidad, la de recrear y difundir la música, reflejando en su interpretación, la formación artística y académica, la influencia de su entorno a través de una ejecución de alto nivel, con capacidad para convencer al público. Por esta razón es importante poner un especial cuidado en su formación. Como expresa Gutiérrez Barrenechea (2005): "El músico es un reflejo de la sociedad y la realidad en la que vive, así como de todas las influencias que recibe" (p. 12)

La música es Patrimonio de la humanidad por la aportación cultural tan importante que hace. Como sabemos, uno de los mejores modos de conservar el Patrimonio es mediante la educación, por lo tanto, la riqueza patrimonial de los Conservatorios de Música es enorme.

Cada conservatorio como centro educativo elabora aquella cultura que tal y como afirma Medina (2011) el contexto, el equipo de docentes y la comunidad educativa propician y defienden: "El centro proyecta un estilo cultural propio, tanto más singular cuanto más identificado esté el claustro con él" (p. 400). Siguiendo a Medina (2011) la cultura se organiza en el Proyecto Educativo al fundir los fines y actitudes educativos, las concepciones de la enseñanza, los procesos de aprendizaje, las estrategias para asimilar y ampliar los conocimientos, la participación y la comunicación, la utilización de métodos didácticos y los planes de mejora. Todo esto nos lleva a pensar que los centros educativos actuales, y los conservatorios en ese sentido también, deben evolucionar desde una cultura organizativa estática a una cultura organizativa dinámica. Las características de este dinamismo se verían reflejadas en la sustitución de reglas por ideas participativas, búsqueda de significados frente a restricciones y control, liderazgo moral sustituyendo al liderazgo político y analizar más los esfuerzos positivos que los negativos (Medina, 2011).

Entorno

Lo forman el conjunto de variables ajenas a la estructura que afectan a la organización. Es en el Proyecto Educativo de Centro dónde se hace un análisis descriptivo del entorno de los Conservatorios, valorando distintos elementos externos: la ubicación geográfica del centro, la evolución demográfica, el nivel socioeconómico y cultural de las personas que viven en la zona, los decretos y órdenes que regulan la vida

de conservatorios, los grupos sociales y las demás variables que constituyen el medio con el que interacciona. Además se suelen analizar las características del entorno musical, las tradiciones e instrumentos autóctonos, así como las posibilidades de realizar otros estudios musicales (escuelas musicales, academias, estudios superiores) o pertenecer a agrupaciones tales como bandas, orquestas, corales, etc.

2.3. Tipos de conservatorios

Con la LOGSE se configuraron las Enseñanzas de régimen general y dentro de éstas las Enseñanzas de régimen especial, estas se refieren a las Enseñanzas de Música, dramáticas, de Artes Plásticas y de Idiomas:

"La Ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la Música y la Danza, del arte dramático y de las enseñanzas de artes plásticas y diseño atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema, y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado" (Gutiérrez, 2007, p. 29).

Con la LOE, las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial. En el Título I, Capítulo VI se expone la finalidad de estas enseñanzas, que es proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Estas enseñanzas son las siguientes:

- Las enseñanzas elementales de música y de danza.

- Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.
- Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas.

La Ley también contempla que pueden cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas son reguladas por las Administraciones educativas.

Lo centros educativos dedicados a la enseñanza de la música y al igual que en el resto de la enseñanza se pueden dividir en función de distintos aspectos:

En cuanto a su Titularidad jurídica y económica puede ser públicos o privados, públicos dependientes de las Administraciones estatales, provinciales o municipales y privados si dependen de una persona jurídica o asociación.

En cuanto a su regulación, estas pueden ser regladas o no regladas:

- Enseñanza no reglada: Escuelas de Música. La LOE 2/2006 contempla en el artículo 48 la posibilidad de cursar estudios de Música y de Danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas de Música y/o Danza dan respuesta a la demanda de los ciudadanos que simplemente quieren perfeccionar sus conocimientos de música y de danza y sus destrezas técnicas e interpretativas, pero también están concebidas como centros de enseñanza en los que se favorece el conocimiento de estas disciplinas desde edades tempranas, descubriendo vocaciones y aptitudes que podrán, con el tiempo, encauzarse hacia las enseñanzas profesionales. La necesidad de facilitar la participación en actividades de interpretación musical no profesionalizada, así como la idea de que las artes no están destinadas exclusivamente a los individuos con

dotes específicas, sino que pueden considerarse un medio de expresar una necesidad de socializar e intercambiar ideas entre las personas se han venido recogiendo en sucesivos documentos y recomendaciones de la Unión Europea. A esta idea responden las escuelas de música como modelo educativo definido y distinto al conservatorio y en ese sentido deben desarrollarse, utilizando las posibilidades que se derivan de no ser enseñanzas regladas, lo que permite que cada vez sea mayor el número de los que se acercan a la interpretación musical con la única intención de desarrollar una actividad lúdico artística. Además las escuelas municipales constituyen un importante foco difusor de la cultura en la población en la que se ubican y en su entorno a través de las actuaciones y conciertos tanto de sus agrupaciones como de las intervenciones individuales de sus alumnos y alumnas.

- Enseñanza reglada: Conservatorios y Centros Autorizados Elementales, Profesionales y Superiores. La LOE (2006) ha regulado las enseñanzas de música dividiendo estos estudios en tres tipos: Enseñanza Elemental, Enseñanza Profesional y Enseñanza Superior.
 - La Enseñanza Elemental, de cuatro años de duración, que da lugar a la obtención del correspondiente certificado de estudios, tiene las características y la organización que cada administración educativa ha determinado. La Enseñanza Profesional, estructurado en seis años dicha enseñanza. La superación del último curso de esta enseñanza da derecho al título profesional en la especialidad correspondiente. La realización de estos estudios transcurre paralela a las enseñanzas de régimen general, aunque la Ley permite incorporarse a ellos mediante prueba, en cualquier momento de las enseñanzas, sin obligatoriedad de haber cursado los cursos anteriores.
 - Estudios Superiores, con una duración variable dependiendo de la especialidad. Al finalizar estos estudios se obtiene el Título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o al título de Grado equivalente.

Una síntesis de lo anterior se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8

Criterios y variables que determinan la tipología de Conservatorios

Criterios	Tipología	Centros	Titulación
Titularidad	Pública	Escuelas de Música Conservatorios	No titulación Elemental, Profesional Superior
	Privada		No titulación Certificado
Regulación	No reglada	Escuelas de Música Conservatorios Elementales	Título Profesional/ Bachiller Musical
	Reglada	Conservatorios Profesionales Conservatorios Superiores	Título Superior

Elaboración propia

2.4. Características del Conservatorio como centro educativo

El Conservatorio de Música es un centro educativo y como tal tiene las mismas características que ya hemos analizado en apartados anteriores. En un centro educativo que se plantea muchos objetivos, multitud de demandas que exigen un conjunto de actuaciones en distintos ámbitos, curricular, de gobierno, institucional, recursos humanos y servicios; exige intervenciones múltiples de los profesionales y plantea la dificultad de evaluar los resultados escolares; presenta modelos organizativos diversos y escasos de recursos funcionales y tiempo. Independientemente de esto presenta algunas características muy específicas que las distinguen de otros centros.

La primera característica es que no son enseñanzas obligatorias por lo que dependen de la intencionalidad y motivación del alumnado. Como hemos comentado anteriormente la LOE en su artículo 45 la enseñanza reglada de la música se divide en tres grados, y se puede apreciar claramente en la Tabla 9:

Tabla 9

División de las Enseñanzas Musicales.

ENSEÑANZAS	DURACIÓN	TITULACIÓN
Elementales EE	4 cursos	Certificado
Profesionales EP	6 cursos	Bachillerato musical
Superiores ES	4 ó 5 cursos	Licenciatura

Elaboración propia

La segunda característica es la forma de acceder a las mismas. Para acceder a cada una de estas enseñanzas hay que realizar una prueba, que está regulada por órdenes y decretos de las administraciones autonómicas en el caso de la enseñanza elemental y por la LOE en la profesional y superior:

Para acceder al primer curso de las enseñanzas elementales de música será preciso superar una prueba específica de acceso establecida por el centro. Esta prueba será acorde a su proyecto curricular y con sus posibilidades organizativas. En ella se valoran las aptitudes para cursar con aprovechamiento las enseñanzas elementales, de acuerdo con los objetivos y los contenidos establecidos en la normativa legal y a la edad idónea para iniciar los estudios en las especialidades instrumentales.

Para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

La tercera característica es su duración. En la tabla que se presenta a continuación se establecen las duraciones de dichas enseñanzas, la edad idónea para realizarlas y su correspondencia con las de régimen general.

Tabla10*Duración, edad y correspondencia*

E.E. de Música	Edad idónea	E. Primaria	Ciclos
1 er curso	8 años	3 er curso	Segundo ciclo
2º curso	9 años	4º curso	Segundo ciclo
3 er curso	10 años	5º curso	Tercer ciclo
4º curso	11 años	6º curso	Tercer ciclo
E.P. de Música	Edad idónea	E. Secundaria	Ciclos
1 er curso	12 años	1er curso	1er ciclo
2º curso	13 años	2º curso	1er ciclo
3 er curso	14 años	3er curso	2º ciclo
4º curso	15 años	4º curso	2º ciclo
E.P. de Música	Edad idónea	Bachillerato	Ciclos
5º curso	16 años	1er curso	Posibilidad de cursar el Bachillerato
6º curso	17 años	2º curso	musical.

Elaboración propia

Las Administraciones educativas deben facilitar la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas elementales y profesionales con la educación primaria y la secundaria. Para hacer efectivo este hecho se pueden adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

Cuarta característica es el papel del Tutor en los conservatorios: De acuerdo con la normativa actual, la función de orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales compete a los profesores-tutores. El tutor es el profesor del instrumento que el alumno ha escogido como especialidad y tiene una doble función: en primer lugar la informativa, la clásica transmisión de conocimientos; y en segundo lugar la formativa, la formación del ser humano como persona y como músico. Para poder hacer frente a sus funciones, el tutor debería poseer una serie de cualidades no sólo relacionadas con su formación cultural, musical y didáctica, sino como persona. Sobre todo, en el caso de los estudios de música en un conservatorio, las cualidades personales del tutor son de mayor importancia, debido al carácter individual

de las enseñanzas que imparte. El privilegio que supone contar con una clase individual semanal, por otra parte imprescindible dadas las características de las enseñanzas de instrumento, debe ser aprovechado no sólo para lograr el mayor rendimiento en la materia. El profesor-tutor, en la clase individual, además de la tutoría y espacios fuera del horario lectivo, debe significar para al alumno un verdadero guía no sólo en sus estudios, sino en su destino vital y profesional (Ponce de León y Lago Castro, 2012).

Quinta característica es la organización de las especialidades instrumentales y las asignaturas del currículo. Las especialidades instrumentales básicas que se imparten en las Enseñanzas Elementales en los Conservatorios son las siguientes: Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Instrumentos de Púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Violín y Violonchelo. En algunos conservatorios también se ofrecen Acordeón, Arpa, Flauta de Pico y Viola de Gamba. En los Conservatorios Profesionales (Enseñanzas Profesionales específicamente) se puede continuar cursando cualquiera de las especialidades instrumentales que se estudian en el Elemental, a las que se añaden: Canto, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco y Órgano. Las enseñanzas elementales de música se organizarán en las asignaturas siguientes: Instrumento, Lenguaje Musical y Coro, siendo comunes a todos los estudiantes de todas las especialidades. En las enseñanzas profesionales las asignaturas comunes son Instrumento, Lenguaje Musical, Armonía, Música de Cámara, Historia de la Música y Análisis Musical o Fundamentos de Composición (optativas, se puede optar por una u otra); dependiendo de la especialidad instrumental se deben realizar Coro, conjunto y acompañamiento para las especialidades de piano y cuerda, piano complementario y orquesta para las especialidades sinfónicas y guitarra, piano a cuatro manos. También se pueden impartir las asignaturas de conjunto en el caso de la especialidad instrumental de saxofón y banda para los instrumentos de banda.

Sexta característica. Se refiere a la Autonomía de los centros. Los centros docentes contarán con autonomía pedagógica y de organización para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios. A tales efectos, desarrollarán y concretarán el currículo y lo adaptarán a las necesidades de su alumnado y a las características específicas del entorno social y cultural en el que se encuentra. Los conservatorios establecerán en su proyecto educativo su oferta con las distintas especialidades,

modalidades e itinerarios que la conforman, los criterios generales para la elaboración de las programaciones didácticas de cada una de las asignaturas, los procedimientos y criterios de evaluación, las medidas de atención a la diversidad y el plan de orientación y acción tutorial, así como cualesquiera otras consideraciones que favorezcan la mejora de los resultados escolares del alumnado.

3. El liderazgo en los centros educativos

Acabamos de ver que los Conservatorios de Música son centros educativos en toda regla, con todos los componentes o elementos de un centro, con una tipología y características determinadas. Es por esto que hemos considerado de utilidad tratar el tema del liderazgo en los conservatorios englobado dentro de un epígrafe más general, el de los centros educativos. Tal y como afirman Canton y Arias (2008) los líderes son la expresión de la ética del trabajo y son un claro ejemplo de los valores que nuestra sociedad quiere transmitir, convirtiéndose en símbolos de la cohesión moral de la sociedad.

3.1. Recorrido histórico- legislativo de la dirección de centros educativos en España

A la hora de introducirnos en el tema del liderazgo en los centros educativos, es conveniente hacer una breve reseña de los antecedentes históricos y legales de la dirección de los centros en nuestro país. Cuevas (2002) hace un resumen de la legislación a partir de finales del siglo XIX. Según esta autora y basándose en estudios anteriores, la legislación de la dirección escolar comenzaría en la Educación Primaria y al finalizar el siglo XIX, justo en 1896 cuando se introduce el modelo de escuela graduada y se delega cada grupo a un profesor; es a partir de este momento cuando aparece la figura institucional del director con unas competencias distintas a las del maestro. Estas competencias son las de coordinar a los profesores y repartir responsabilidades. En el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, que regula el funcionamiento de las escuelas graduadas, aparece el primer referente de la figura del director. En 1903, en el Real Decreto de 22 de mayo, aparecen los maestros-directores que alternaban su docencia con las tareas propias de la dirección. Es en esta época

cuando se piensa que la labor directiva la debería realizar profesorado con una experiencia al menos de diez años de servicio y además apoyados y asesorados por la Junta del Profesorado, formada por los demás maestros y maestras. Ya en el Decreto de 25 de febrero de 1911 se establece como requisitos llevar diez años de servicio, tener estudios especiales y presentar un proyecto de dirección. En 1938, la Ley establece que los centros de Enseñanzas Medias tendrán que ser gobernados por un Director, designado por el Ministerio de Educación y se nombra a un Secretario para llevar la parte administrativa. En la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, el Ministerio de Educación Nacional nombra al director entre los profesores numerarios de la escuela; es en esta Ley y en el Estatuto del Magisterio de 1947 dónde se define este nuevo acceso a la función directiva. Continuando con Cuevas (2002), en la Enseñanza Media se aprueba la Ley de 20 de septiembre de 1938 que la regula y donde se dedica un capítulo a reglamentar el gobierno y la administración de los centros oficiales. En 1953, la Ley de ordenación de la Enseñanza Media cambia algunos aspectos con referencia al acceso y las funciones de la dirección, el director será nombrado entre tres personas propuestas por los catedráticos del instituto. Este nombramiento sería por tres años, pudiéndose prorrogar por otros tres y el Ministerio tenía la potestad de cesar al directivo en cualquier momento. El Decreto 985/1967, de 20 de abril, aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores escolares y regula las funciones, la forma de acceso y el desarrollo de las tareas de los mismos en el centro. Según este Decreto, los aspirantes tenían que tener cinco años de servicio y presentarse a un concurso de oposición libre; una vez superado el proceso recibían un curso de formación y su mandato era indefinido. La Ley General de Educación de 1970 y un decreto de 1974 dónde se desarrolla termina con esta concepción de dirección profesionalizada puesto que desaparece el cuerpo de directores, con esta ley se reglamenta de forma específica el ejercicio de la función directiva. En 1980 se aprueba la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares; aparece de nuevo el carácter profesional del puesto directivo, al que ya sí se le exige preparación técnica para desarrollar su gestión, además en la selección de los candidatos participa la comunidad educativa (profesorado, familia, alumnado y personal no docente). A partir de este momento aparecen los órganos colegiados de gobiernos y desapareciendo de forma paulatina la dirección unipersonal, en un intento de democratizar los centros, aunque la responsabilidad de la gestión sigue decayendo en el director del mismo. Por cuestiones políticas, este Estatuto estuvo poco tiempo en vigor. En 1981 se aprueba el Reglamento de Selección y

Nombramiento de Directores donde se establece un sistema de selección donde esta se realizaba entre los profesores del centro con un mínimo de un año de antigüedad que realizaban un concurso de méritos que el consejo de dirección de consejo valoraba y capacitaba a los candidatos para la función directiva; la responsabilidad de la designación del directivo en última instancia caía sobre el Ministerio con un mandato de tres años, pudiéndose prorrogar dos periodos más. En 1985 se aprueba la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación) que junto la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes de 1995) regulan el modelo de dirección hasta la LOE. La primera, en lo que afecta a los centros concertados; y, la segunda, en lo relativo a los centros de titularidad pública.

Una síntesis de lo anterior se presenta en la Tabla 11.

Tabla11

Principales normas sobre la dirección de centros educativos en España

Año	Normas
1857	Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre (Ley Moyano)
1905	Real Decreto sobre Régimen de Primera Enseñanza (16 de junio)
1911	Decreto de 25 de febrero sobre el funcionamiento de las Escuelas Graduadas
1911	Real Orden de 10 de marzo, sobre el funcionamiento de las Escuelas Graduadas
1913	Real Orden de 28 de marzo, por la que se regula la transformación de Escuelas unitarias en graduadas.
1918	Real Orden de 9 de marzo, por la que se establece el Reglamento de las Escuelas Graduadas
1936	Decreto de 16 de junio, sobre la Dirección de Escuelas Graduadas
1938	Ley de 20 de septiembre, donde se regula la Enseñanza Media (BOE 23-9-1938)
1945	Ley de julio, sobre Educación Primaria (BOE 18-7-1945)
1947	Decreto de 24 de octubre, por el que se regula el Estatuto del Magisterio (BOE 18-7-1948)
1953	Ley de 26 de febrero de Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-2-1953)
1965	Orden de 6 de febrero, por la que se crea el " <i>Diploma de Director Distinguido</i> "
1965	Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria (BOE 23-12-1965)
1967	Orden de 10 de febrero, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (BOE 20-2-1967)
1967	Decreto 985/1967de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE 17-5-1967)
1970	Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación Y Financiamiento de la Reforma Educativo. LGE. (BOE 6-8-1970)
1974	Decreto 2.655/1974 de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función

	directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica (BOE 20-9-1974)
1977	Real Decreto 164/1977 de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato (BOE 26-2-1977)
1980	Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. LOECE (BOE 27-6-1980)
1980	Real Decreto 2.762/1980 de 4 de diciembre por el que se regula el procedimiento de constitución de los órganos colegiados
1981	Real Decreto 1.275/1981 de 19 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de Directores de Centros escolares públicos (BOE 29-6-1981)
1985	Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. LODE (BOE 4-7-1985: c.e. 19-10-1985)
1990	Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (BOE 4-10-1990)
1995	Ley 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. LOPEG (BOE 21-11-1995)
2002	Ley Orgánica 10/2002 de 2 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE (BOE 24-12-2002)
2006	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 04/05/2006)
2013	Proyecto de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE (BOE 10-12-2013)

Fuente: Murillo (1999, pp. 13-14)

Tal y como afirman Murillo, Barrio y Pérez Albó (1999) la actual descentralización en la Administración educativa española hace que sean las Comunidades Autónomas las responsables de desarrollar esas normas básicas establecidas para todo el Estado (función normativa) y de llevar a la práctica tales disposiciones (función ejecutiva). El Ministerio de Educación y Cultura gestiona provisionalmente la educación en las Comunidades que no están ejerciendo plenamente sus competencias, comportándose en este caso como una Comunidad más (el caso de Ceuta y Melilla). Con la LODE y su normativa complementaria, el director deja de ser el único órgano unipersonal de gobierno y pasa a ser la cabeza de un equipo directivo con funciones delimitadas por la legislación, este equipo es elegido por los propios miembros de la Comunidad Escolar. Siguiendo a Murillo (1999), en 1990 se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Es una Ley que regula la estructura del sistema educativo básicamente y otros aspectos de carácter curricular, también contiene algunos elementos relativos a la gestión y organización del centro que complementan la LODE. Con esta Ley se crea el perfil profesional del administrador, que asume las tareas del secretario y cambiará algunas de las funciones del directivo, además establece nuevos documentos en el funcionamiento general del

centro (proyecto educativo, programación general anual, etc.), modificando las tareas del profesorado y de la dirección y dando peso al equipo directivo. Pero, sobre todo la LOGSE considera la dirección de centros uno de los factores esenciales para favorecer la calidad de la enseñanza. En el desarrollo de la LOGSE se han ido aprobando nuevas disposiciones legales para adaptar la realidad educativa al contexto de esta Ley. Como afirma Bernal (2004) el poder del director aumenta como máximo responsable de la dirección, el Jefe de Estudios ve reforzado su peso y responsabilidad en el equipo directivo al ser el responsable de sustituir al Director en caso de ausencia, asume la jefatura del personal docente, por delegación del Director, y es el responsable de la coordinación pedagógica. La Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (1995) modifica parte de la LODE, matizando la elección del Director, exigiendo una acreditación para acceder al cargo, concediendo de esta forma más poder al Director y elaborando medidas de apoyo a la Función directiva. Es en esta ley donde el Consejo Escolar del centro elige al director/a de entre aquellos profesores del centro que hayan sido acreditados previamente para el ejercicio de esta función; el resto del equipo directivo, Secretario y Jefe de estudios, son designados por el director. Continuando con Bernal (2004) la LOCE (2002) mantiene algunos aspectos de la LODE como el equipo directivo pero se modifican otros como son: el acceso a la dirección, las competencias del Consejo escolar, las competencias del Director al que se le exime de la función docente, la denominación del Consejo escolar y del Claustro como órganos de participación en el control y gestión de los centros, diferenciándolos de los órganos de gobierno. Se adopta un procedimiento de selección a cargo de una comisión presidida por un representante de la Administración educativa en base a un concurso de méritos, lo cual supone tres grandes cambios: la Administración educativa, generalmente a través de la inspección, asume un protagonismo directo en la designación de los directores y directoras, se introduce el criterio de méritos como principio básico a tener en cuenta en la selección y no se establecen límites de permanencia en el cargo. Finalmente, en la reciente Ley Orgánica de Educación, LOE (2006) se consolidan la mayor parte de los cambios anteriores introduciéndose algunas modificaciones de matiz que devuelven parte del protagonismo a la comunidad y a los docentes poniendo especial hincapié en la necesidad de obtener el apoyo de la comunidad educativa. Según Teixidó (2014) los principales cambios se centran en:

- a) La composición de la comisión de selección: se establece que al menos dos tercios serán designados por el centro (un tercio por el Consejo Escolar y otro tercio por el Claustro).
- b) Se introduce de una manera explícita el requisito de elaborar y presentar un proyecto de dirección para presentarse como candidato.
- c) Se introduce la valoración del proyecto de dirección como criterio complementario al concurso de méritos.
- d) Se priorizan los candidatos procedentes del propio centro.

En síntesis, se ha pasado de un modelo basado en la elección a cargo del Consejo Escolar a un modelo basado en la selección a cargo de una comisión en el cual la Administración Educativa adquiere un mayor protagonismo.

El proyecto de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en el BOE de día 10, fue aprobado por el Congreso de los Diputados el 28 de noviembre de 2013, ha provocado el rechazo de toda la oposición y de varias Comunidades Autónomas, hasta el punto de que se han interpuesto varios recursos de inconstitucionalidad contra ella (no son infrecuentes en España los recursos de inconstitucionalidad contra las leyes de educación). Los principios fundamentales sobre los que se basa la reforma son: El aumento de la autonomía de centros. El refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros. Las evaluaciones externas de fin de etapa. La racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

Tabla 12

Comparativa de la legislación sobre dirección

	LODE, LOGSE, LOPEG	LOCE	LOE
Elección	Director elegido por el Consejo Escolar de entre los profesores del centro.	Por concurso de méritos. Seleccionado por una comisión. Comisión compuesta por la Admón, (es quien selecciona al Director) y por representantes del Centro en más de un 30%, del que el 50% será del claustro (que actuará de comparsa). Debe superar fases teórica y práctica.	Participan la comunidad educativa y la Administración educativa. Mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera. En ausencia de candidatos, el Director podrá ser nombrado por la Administración.
Nombramiento	Administración	Administración	Administración Requisitos: antigüedad de 5 años mínimo, como funcionario de carrera en la función docente, docencia directa como funcionario de carrera 5 años en alguna de las enseñanzas que ofrece el centro, haber prestado servicios en alguna de las enseñanzas del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo. Presentar un proyecto de dirección
Requisitos	Requisitos de antigüedad en la docencia y en las enseñanzas: destino en el centro y acreditación.	NO es requisito pertenecer al centro.	
Atribuciones	Propone al C. Escolar al Jefe de Estudios y Secretario (pertenecen al centro) Cursos de formación.	Se amplían con: -Resolver conflictos e imponer sanciones a alumnos, -Adoptar resoluciones disciplinarias con el personal del centro. -Proponer nombramiento y cese del E. Directivo (jerarquización del mando). -Emitir informes valorativos sobre los profesores. -Propone al Jefe de Estudios y Secretario (son del centro) -Cursos de formación. -Exento total o parcialmente de la docencia directa. -Mérito para acceso a la Inspección y otros concursos de méritos y de movilidad.	El Director formulará a la Administración propuesta de nombramiento y cese de los cargos de Jefe de Estudios y Secretario
Retribución	- Mantenimiento de una parte del complemento retributivo mientras estén en activo. - Retribución diferenciada.	Retribución diferenciada que se fijará. Mantenimiento del complemento retributivo mientras estén en activo. Se fijarán las condiciones	Retribución diferenciada. El ejercicio de este cargo será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente. Los directores con valoración positiva percibirán una parte del complemento retributivo
Estabilidad	Máximo de 3 periodos consecutivos de 4 años Especificadas las causas de cese del Equipo Directivo.	Nombramiento por 3 años. Si es evaluado positivamente, habilitación definitiva.	La Administración nombrará al director del centro por periodos de 4 años. El nombramiento podrá renovarse por periodos de

	Reconocimiento de los méritos como cargo directivo	No hay máximo de mandatos consecutivos de 3 años (previa evaluación positiva al final de cada periodo). Podrá ser cesado por la Administración (quien lo nombró). No se especifican las causas.	igual duración
Evaluación	Evaluación de la función directiva		Evaluación de la función directiva
Elaboración propia			

La nueva y polémica ley de educación LOMCE, ha levantado todo tipo de controversia en el área de dirección de centros educativos. Hasta el momento, la antigüedad que se tuviese siendo docente en un centro educativo, adquiriría un peso considerable en la elección del director de dicho centro público. Ahora esta antigüedad no se mide en años, sino en méritos propios, capacitación docente y tener un buen proyecto. Esta nueva ley, añade competencias a la figura del director de un centro educativo, y por otra parte exige formación específica, que consistirá en una certificación acreditativa de haber superado un curso de formación impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Además, tendrá que presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo y, preferiblemente, tener cierta experiencia profesional en algún puesto de dirección. Esto aumenta la exigencia para acceder a un puesto de director en un cualquier centro educativo, lo que tendrá como fin, aumentar la calidad de la enseñanza. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos establecidos.

3.2. Liderazgo y calidad en la educación

Actualmente nuestra sociedad está marcada por el continuo cambio, las migraciones, la mejora de las comunicaciones, las nuevas tecnologías y la educación también está imbuida en estos cambios.

Nos encontramos con una nueva generación de alumnos que dominan, porque han crecido con ellas, las nuevas tecnologías y la información; éstas se están introduciendo en las aulas, con lo que conlleva, nuevas formas de aprender y enseñar. Hay que hacer un nuevo diseño de educación, dónde las personas no sólo tengan un nivel de conocimientos sino que estén formadas con un alto nivel de educación y una gran adaptabilidad, con valores como la innovación, la autonomía personal y la creatividad (Bernal y otros, 1997). El rol de los profesores está cambiando también, ya no sólo son meros transmisores de conocimiento sino que enseñan a asimilar los contenidos y a interrelacionarlos y ponerlos en práctica. Los materiales están cambiando de formato, se trabaja con cd-rom, con pendrives, hoy en día las TIC, y en especial Internet, se han convertido en los grandes recursos educativos para la experimentación y desarrollo de innovadores planteamientos pedagógicos y didácticos.

Desde la política educativa se están implantando cambios, y éstos no llegan a formar parte de los centros y convertirse en mejoras si no se sitúa al profesorado en un papel de agente de desarrollo capaz de provocar un desarrollo organizativo interno de las instituciones escolares tal y como afirma Fernández Cruz (2002): "Los cambios educativos, por tanto, tienen que generarse, también y sobre todo desde dentro y capacitar al Centro como conjunto para desarrollar su propia cultura innovadora" (p. 2).

En cuanto a la educación musical, cabe destacar que la mayoría de instituciones europeas de educación musical fueron establecidas siguiendo la tradición centroeuropea de los conservatorios de música, y no han sido capaces de adaptarse a los cambios sociales y culturales que han tenido lugar durante el final del siglo pasado y del actual en el que estamos inmersos. Los conservatorios se crearon con el objetivo fundamental de formar instrumentistas, ya lo hemos visto. Pero las necesidades musicales de nuestra sociedad están cambiando rápidamente desde últimas décadas, y la profesión musical está sufriendo una transformación radical. La crisis ha afectado también a este sector, es por ello que muchas orquestas prácticamente han desaparecido y por esta razón la demanda de intérpretes de orquesta sinfónica no aumenta, más bien disminuye. Sin embargo la demanda de expertos musicales de otros tipos crece. Los avances en la industria discográfica, cine, televisión, radio, industrias multimedia y en otros campos han hecho surgir nuevos mercados a costa de los mercados tradicionales. También han favorecido nuevas maneras de entender la música y de servirse de ella que van más allá

de la tradición musical clásica. La utilización de nuevas herramientas en la producción y presentación pública de toda esta música (ordenadores y otros medios electrónicos) exigen unos conocimientos que los músicos formados tradicionalmente carecen. Los profesionales de la música se han tenido que adaptar a esta nueva realidad, pero, en cambio, la mayoría de instituciones educativas no se han adaptado, y si lo están intentando, lo hacen de forma muy lenta. Es un hecho, como afirma Díaz Mohedo (2015) la enseñanza no se encuentran entre las principales expectativas laborales de los músicos. Los estudiantes de conservatorio se identifican a sí mismos como ‘intérpretes’ o como ‘músicos’ más que como profesores pero en la realidad laboral, las salidas profesionales como la interpretación, dirección, composición o producción y gestión musicales, son accesibles solo para un reducido grupo de músicos, entre otras cosas porque la formación en los conservatorios es bastante más reducida en estas profesiones. Por lo tanto, continuando con Díaz (2015) la mayoría de los egresados de conservatorios acaban, finalmente, dedicándose a la enseñanza.

Llevamos años con una diversificación de la población, rompiendo con las fronteras culturales y lingüísticas, la multiculturalidad es ya un hecho en nuestras aulas. Estamos en la era de la globalización. En otros tiempos la escuela era el espacio de socialización por excelencia. Esto en la actualidad no ocurre así. En nuestros días es más complejo dirigir un centro escolar debido a que la educación es un fenómeno social desarrollado desde múltiples dimensiones. La familia, el profesorado, los grupos de iguales y como anteriormente he mencionado, las nuevas tecnologías de información y comunicación ejercen una gran influencia sobre el desarrollo de la persona. Como afirman Falcón y Díaz (2007), el influjo de la sociedad en la educación es determinante. La escuela es un factor educativo entre otros y está condicionada por la familia, la clase social, la economía, la religión etc. (González, 1986).

Cuevas, Díaz e Hidalgo (2008) afirman que las sociedades demandan a las instituciones educativas que preparen a las nuevas generaciones para afrontar todos estos retos. Si las sociedades cambian, las escuelas “fieles reflejos de la sociedad”, también deben cambiar. En este sentido, Peter Senge (1990) citado en Cuevas et al. (2008) señaló que las organizaciones deben adaptarse al entorno cambiante que las rodea y esto exige líderes que motiven y dirijan a la organización y a sus miembros para que estos aprendan a adaptarse a los cambios. Además, el liderazgo de la organización

también debe cambiar a medida que ésta se desarrolla y madura. Así el director, tanto en su perfil profesional como técnico, experto tanto en organización, como en su rol de líder institucional, es un factor determinante de la calidad educativa.

Para establecer la mejora, como proceso de cambio en un centro implica y requiere ineludiblemente incidir en las capacidades, habilidades, motivaciones y condiciones para el desarrollo del “núcleo pedagógico” Las acciones de los líderes son una importante variable que influye en innovaciones en el trabajo docente y en la mejora de las organizaciones educativas (Rodríguez, Cárdenas, Campos, 2012).

Todo esto nos empuja hacia un cambio en el entorno educativo, implicando más a los padres tanto en casa como en la escuela, desarrollando la responsabilidad individual y reactivando a la escuela para que avance. Tal y como dice Cuevas (2002): "Después de haber alcanzado unas aceptables cotas de escolarización en la mayoría de los países occidentales, los esfuerzos se han dirigido a conseguir una mejora en la mejora de la calidad de la educación" (p.7). Para ello es necesario un liderazgo adecuado (Bernal y col, 1997).

Sarasúa (2013) afirma que los sistemas educativos europeos y todos los modelos de calidad consideran la dirección escolar y el liderazgo educativo un elemento fundamental de la calidad de la enseñanza y de la mejora de la organización y funcionamiento de los centros y de sus resultados. La dirección escolar es también un factor importante si se pretenden alcanzar cambios en la enseñanza y en los centros educativos que den respuesta a las nuevas demandas y exigencias sociales a la educación.

Para Cantón y Arias (2008) los directores de los centros educativos se han movido hasta hace poco en el ámbito de la gestión administrativa, buscando la eficacia y la eficiencia; la aparición de la mejora y calidad como modelo, ha llevado a la necesidad de aplicar ambas dimensiones a la presencia de la calidad en las organizaciones.

Estamos totalmente de acuerdo con Falcón et al. (2007) cuando afirman que "diseñar el puesto de director escolar y establecer su relación administrativa no asegura la eficacia, la profesionalidad y la independencia del funcionario docente en el

desarrollo de los principios constitucionales en cada uno de los centros escolares" (p. 3). Incluso, sólo esto, no garantiza la motivación, la satisfacción y la calidad del rendimiento del docente en el desempeño del trabajo de director de organizaciones educativas. En este sentido, merece la pena destacar la importancia que cobra, en el momento actual, la descripción, evaluación y análisis del puesto de director escolar como puesto docente de las instituciones educativas. Consideramos los siguientes motivos:

- La proliferación de Leyes orgánicas educativas que se han dado a lo largo de los años de democracia en nuestro país, ha originado una cantidad considerable de cometidos (funciones y tareas) sobre la responsabilidad del director, lo que hace necesario analizar las conductas laborales derivadas de su desempeño.
- La necesidad de dar a conocer las características del puesto de director escolar con el objetivo de motivar a los docentes candidatos y rescatar, del claustro de profesores, a los mejores perfiles para ocupar tal puesto.
- La inexistencia, en nuestro país, de investigación empírica que describa, evalúe y analice el puesto de director escolar en la enseñanza no universitaria y sobre todo en las de régimen especial;
- La oportunidad de abrir nuevos caminos de investigación en las administraciones públicas con objeto de dotar a los puestos directivos, en general, de actualización, mejor rendimiento y formación en el desempeño del trabajo

Todo esto es aplicable a los centros que son objeto de nuestra investigación, los Conservatorios de Música. Estos son centros educativos, de titularidad pública o privada cuyo principal objetivo es formar a profesionales de la música, proporcionándoles una formación artística de calidad; por las enseñanzas que en ellos puedan cursarse con validez oficial y los títulos que puedan otorgarse; los Conservatorios podrán ser superiores, profesionales y elementales. Desde 1942 que se empezó a legislar sobre los Conservatorios de Música y su organización, han sido numerosas las reformas que se han producido, al igual que el sistema educativo, ya que este tipo de enseñanzas están englobadas en él, siendo de carácter especial y no obligatorio; son las llamadas enseñanzas artísticas, junto con la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el

diseño. Tras la LOE, los conservatorios elementales se integraron en los profesionales y en ellos se impartían las enseñanzas elementales (que se corresponden con la enseñanza primaria) y las enseñanzas profesionales (enseñanza secundaria obligatoria, y bachillerato). Al finalizar la enseñanza profesional se obtiene el Título Profesional en la especialidad correspondiente y si se cursan las asignaturas comunes del Bachillerato, también se puede obtener el Bachillerato en Artes Escénicas, como ya hemos visto.

Aquellos alumnos que van encaminados a la docencia o a la profesionalización a nivel universitario pueden optar a los Conservatorios Superiores de obtendrán un título equivalente a Licenciatura o Grado.

3.3. Liderazgo en contraposición a dirección en sentido estricto

Tal y como afirma García-Garnica (2016), tradicionalmente el liderazgo se ha relacionado a otras expresiones como administración, gestión, autoridad, poder formal, posición o cargo, propios de la dirección, con los que en muchas ocasiones se ha podido llegar a confundir. Si se matiza su significado supone dejar clara la diferencia que existe entre ellos.

López Yáñez, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi en 2003 citados en García-Garnica (2016) plantean en su libro sobre dirección de centros educativos, una primera distinción entre los conceptos liderazgo, autoridad y gestión, que aunque a veces se utilizan como sinónimos, tienen matices que los diferencian:

- Liderazgo: es el proceso de influencia que se ejerce a través de un poder informal y no legítimo.
- Autoridad: es la capacidad de ejercer influencia a través de procesos formales y de modo legítimo. Ese proceso requiere el reconocimiento oficial de los miembros de la organización; es un poder de posición que se da en base al cargo ocupado en la estructura de la organización.
- Gestión: es la coordinación de recursos materiales y humanos para el desarrollo de las actividades organizativas. En la gestión es necesaria una posición formal desde la que operar.

Como vemos los términos autoridad y liderazgo pueden llegar a confundirse en ocasiones ya que los dos se refieren a la capacidad de influir en los demás. Sin embargo se puede apreciar la diferencia entre ellos de forma muy sencilla como afirma García-Garnica (2016): "en el primero, la influencia es ejercida desde un cargo oficial y reconocido, que otorga un cierto poder posicional respecto al resto de miembros de la organización; y en el segundo, la influencia se genera a través de los vínculos sociales y las competencias que posee el sujeto" (p. 9).

En lo que se refiere al poder, ya hemos visto que la relación entre estos términos es antigua, típica de un concepto tradicional y transaccional del liderazgo. Actualmente, mantener esta relación no tiene sentido. También en ocasiones y dependiendo del contexto se puede confundir el liderazgo con la administración y la gestión, tareas propias de la dirección en su dimensión más tradicional. Es un error comparar el liderazgo con una gestión eficaz y con el cargo o posición ocupado en la organización.

Por todo ello, la dirección y el liderazgo no pueden compararse. Un director o directora, independientemente de cuáles sean sus características y capacidades personales, podrá ejercer todas aquellas tareas que están asociadas a su cargo; pero, sólo ejercerán el liderazgo aquellos individuos que tengan las competencias necesarias para influir en los demás, sin que sea necesario que ocupen puestos relevantes dentro del centro.

La calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo. Para Davis y Thomas (1992), citado en Cuevas y Díaz (2005) los directores efectivos son personas que muestran una visión clara de su centro, son capaces de transmitir esa visión y animar a otros para conseguirla; tienen elevadas expectativas de profesores y alumnos y se implican con ellos. Observan a los profesores y les ayudan a solucionar problemas sobre la instrucción. Les preocupa el uso eficaz del tiempo y suelen utilizar de forma creativa los recursos materiales y humanos de sus centros. Siguen y evalúan el rendimiento colectivo de los alumnos y utilizan los resultados para orientar la planificación docente. Frente a lo anterior, los directores menos eficientes suelen aparecer como gestores del centro y de los presupuestos, imparten disciplina y actúan como intermediarios con la Administración, dedicando muy poco tiempo a cuestiones relacionadas con los temas curriculares (Cuevas y Díaz, 2005).

Así las cosas, el director del centro tiene el cometido de dirigir y liderar procesos donde los actores principales, alumnos y profesores, no viven sus mejores momentos personales y profesionales. Los alumnos se esfuerzan poco y determinados profesores experimentan desazón, apatía e insatisfacción en su trabajo. Además, la situación de los directores se agrava por la poca cultura colaborativa que existe entre los colegas docentes, por la "soledad del director" ante los problemas que se le presentan diariamente, y por los problemas de disciplina que experimenta una parte del alumnado. Asimismo, el director sabe que no se valora suficientemente la función directiva y no se le reconoce su trabajo, ni su estatus (Zaitegui, 2004). Por otro lado, los directores experimentan el desajuste entre lo que proyectan en su plan para dirigir el centro y la dura realidad del trabajo diario (Gairín, 1991, citado en Falcón et al. 2007)). Es evidente que gran parte accede al cargo directivo por reto personal que implica el deseo de la mejora del funcionamiento del centro y por la necesidad de la mejora personal, entre otras. Estos indicadores de motivación intrínseca van dirigidos a experimentar satisfacción en el desempeño del cargo. Sin embargo, en algunos directores, tal responsabilidad les intranquiliza. Si a un director el cargo le proporciona preocupación continua que no le deja dormir, tensión arterial descompensada por lo desagradable de reiterados cometidos (llamar la atención a compañeros, discusión con alumnos y sus padres, malos resultados escolares, etc.), o enfrentamientos con la Administración, es lógico que experimente desajuste entre sus conocimientos, habilidades, actitud y destrezas, donde fundamentó su reto personal y las demandas del puesto. "Es conveniente, pues, hablar de ajuste entre competencias y diseño, es decir, hay que hablar del ajuste persona-puesto. Cuando un proyecto de dirección no es apto, es probable que sea por falta de ajuste entre el perfil de la persona que lo presenta y el perfil del puesto de director al que aspira" escribe Falcón (2007, p.4). El riesgo de sufrir el síndrome de "quemarse por el trabajo" es pues, evidente.

El liderazgo representaría a la autoridad informal, el énfasis en los recursos emocionales y espirituales, mientras que la dirección sería la autoridad institucional, los atributos propios del cargo, poniéndose el énfasis en recursos físicos y materiales. La dirección trata de afrontar la complejidad de una organización, mientras que el liderazgo afronta el cambio; desde esta perspectiva de cambio vamos a tratar la dirección de un centro educativo, siguiendo las ideas de Drake y Roe (1994) citados en Bernal et al. (1997):

1. Trabajar de forma colaborativa hacia la excelencia para conseguir los objetivos propuestos, tanto organizacionales como personales y profesionales.
2. Crear un ambiente libre de amenazas para facilitar el crecimiento de forma que las habilidades de cada persona puedan ser aprovechadas al máximo.
3. Favorecer el crecimiento de relaciones de trabajo que satisfagan, unifiquen y fortalezcan para alcanzar los objetivos y las metas tomando decisiones efectivas.
4. Optimizar recursos y materiales.

Actualmente, en la literatura sobre liderazgo educativo existe cierto consenso respecto a que los buenos líderes son los que movilizan e influyen a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas. Se espera en todos los niveles que los liderazgos promuevan la calidad y equidad en el sistema escolar y que se comprenda el proceso educativo de acuerdo a las tendencias de cambio de la enseñanza y aprendizaje propias del Siglo XXI. Estos liderazgos ponen el énfasis en aprendizajes profundos, amplio desarrollo de la creatividad y la capacidad de innovación, el pensamiento crítico, competencias sociales y cívicas, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas. Los sistemas educativos que son referentes de calidad y equidad en el mundo, promueven genuinamente las relaciones de cooperación y confianza dentro y fuera del centro. Liderar estos nuevos sistemas educativos implica desarrollar capacidades de liderazgo con nuevos enfoques y atributos, asociados a las capacidades de aprender colectivamente con los profesores y la comunidad, en relación directa con el núcleo pedagógico (aula) (Montecinos y Uribe, 2016).

4. Directores / directoras de Conservatorio

La capacidad de un centro escolar, de un conservatorio para mejorar depende, en modo significativo, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su centro aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor (Bolívar, 2010).

En el siglo XXI, el principal cambio va destinado a crear escuelas que aseguren a todos los estudiantes y en todos los lugares del mundo una buena educación. El objetivo de los centros educativos es garantizar a todos los alumnos las competencias básicas, la dirección de dichos centros deberían estar para hacerlo posible y centrar sus esfuerzos en dicha meta. En cuanto a la educación musical muchos países centroeuropeos han adaptado su sistema educativo a las necesidades musicales actuales para asegurar una enseñanza musical de calidad. Sin embargo, nuestro país está experimentando muchos problemas para adaptarse a todos los cambios sociales. España es un ejemplo de país que adoptó el modelo centroeuropeo sin tener una gran tradición propia en cultura musical clásica. Esto ha significado que los conservatorios musicales siempre han estado muy desconectados de la vida cultural y social del país y que con los cambios de las últimas décadas esta desconexión se ha hecho aún más patente.

Por estas razones se deben valorar qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y en definitiva del todo el centro y convertirse estas en una cualidad de la organización (Bolívar, 2010). Tal y como predecían Bass y Avolio (2000), los futuros líderes educativos de las organizaciones que aprenden serán transformacionales; pensaban que serían democráticos en sus relaciones con los profesores y los alumnos, y que los líderes se consideraran ellos mismos como agentes de cambio para afrontar los problemas que se presentan en los centros.

Siguiendo a Cantero y Pantoja (2016) hace unos años no era tan complicado dirigir un centro educativo como en la actualidad, en primer lugar, porque la educación poseía un claro valor social y la profesión docente era respetada por el conjunto de la sociedad, el papel del director se limitaba a representar institucionalmente a la escuela, a preocuparse de que el currículo se desarrollara con normalidad, se ocupaba de la disciplina del centro y a gestionar burocráticamente la misma, pero no se preocupaba de cuestiones pedagógicas ni de establecer un liderazgo entre el profesorado, ya que este se daba por hecho por la autoridad que le proporcionaba el cargo. En el contexto actual debido a la gran variedad de circunstancias sociales a las que se enfrentan los centros, es necesario llevar a cabo un liderazgo pedagógico para que la labor del director sea eficaz. Esta competencia de la dirección escolar es complicada, ya que no existe una profesionalización de la función directiva y como afirman Cantero y Pantoja (2016) "el director de los centros es gestor, dirigente pero a la vez compañero del resto del

claustro" (p.79). Se exige determinadas funciones a los directores para los que no están preparados y esto puede llevar a los directores al estrés y una sensación de indefinición y de ambigüedad profesional.

El liderazgo pedagógico requiere, según Bolívar (2011), una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe, a su vez, el papel de líder. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo a todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal. Los líderes formales han de favorecer el liderazgo múltiple del profesorado, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional. Desde una concepción más orgánica y horizontal, el profesorado ha de ser líder en su propio contexto. El reto actual, es llegar a ser un líder de líderes, promoviendo un organigrama social que posibilite que los miembros de una organización desarrollen creativamente sus competencias, trabajando en un proyecto conjunto de acción. En lugar de controlar, ordenar y predecir, se impone implicar, motivar y animar a las personas a desarrollar lo mejor de sí mismas en las tareas asignadas.

En este sentido, Álvarez (2010) expone cuatro competencias del liderazgo educativo que considera fundamentales:

- Competencia del pensamiento estratégico. Capacidades y habilidades para promover y gestionar procesos de cambio, al tiempo que implica a los agentes en proyectos de misión compartida de la organización. Estas dimensiones quedan plasmadas en un proyecto de dirección.
- Competencia de gestión del aprendizaje. Dirección pedagógica del aprendizaje como una competencia clave del liderazgo: liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado, promover el desarrollo profesional del profesorado.
- Competencia de relación con las personas. El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, crea redes de relaciones humanas entre los agentes educativos y, en primer lugar, con el profesorado para gestionar los proyectos institucionales.
- Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas. En un contexto de autonomía creciente, el director debe ser capaz de organizar

estructuras que faciliten coordinarse y trabajar en equipo, en un marco de liderazgo compartido.

Un liderazgo pedagógico supone que las competencias directivas se deban dirigir a crear condiciones y promover contextos (organizativos y profesionales) que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una dirección centrada en el aprendizaje se relaciona con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos (Bolívar, 2009). Si los directores deben realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, en cualquier caso, como dice Bolívar (2010), su misión central es la enseñanza, por lo que en ella deberían centrarse los esfuerzos y poner los demás aspectos al servicio instrumental de la mejora de la educación ofrecida por el centro. El éxito del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerá tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones del centro educativo dedicar tiempo y atención.

La normativa sobre la dirección de centros de la comunidad autónoma de Cataluña, al determinar las competencias que se deban tener para acreditarse como "directivo profesional docente", señala (Decreto 155/2010: art. 36.5) que tanto los conocimientos como el perfil competencial tienen que asegurar, en un contexto de uso de las tecnologías de la información y la comunicación, suficiencia en las competencias siguientes:

- Gestión y dirección de equipos humanos en el contexto educativo. Liderazgo pedagógico.
- Planificación, control y calidad en los ámbitos curricular y de gestión general de los centros educativos.
- Gestión de recursos económicos y de procedimientos de contratación en el contexto del centro educativo.
- Habilidades directivas y de conducción de grupos humanos de carácter general.

Como afirma González (2010) la dirección de cada centro es la piedra angular sobre la que recae la responsabilidad de poner en marcha una transformación como la

que necesitan las escuelas y la educación en general del siglo XXI. Según González (2010) el primer reto al que debería enfrentarse el centro escolar es la mejora de su actividad general, y para ello se debe prestar atención a los indicadores de actividad, a los resultados académicos de los alumnos y sobre todo a los niveles de convivencia. Para que se consiga una mejora apreciable en estos aspectos, sería necesario poner en marcha una serie de medidas:

- Sentido de comunidad: esto supondría implicar a toda la comunidad educativa en planes, proyectos y actuaciones de innovación e investigaciones educativas.
- El clima escolar y del aula: hacer del centro un lugar de trabajo agradable, dónde todos se sientan integrados y puedan desarrollar sus anhelos.
- Incremento de la participación de todos los estamentos implicados, lo que lleva a una mejora de los cauces de participación y mayor atención a las problemas de los alumnos y las familias.
- Desarrollo profesional. La formación permanente, la valoración de los méritos, el estímulo para la investigación y la innovación son pasos importantes para la mejora del centro.
- La evaluación y análisis de toda la actividad del centro para que pueda ser mejorada. Abrir los centros educativos a procesos de calidad y mejora.

Estamos de acuerdo con Santos, Arenas, Blanco, Castañeda et al. (2000) cuando afirman que no se deben comparar las instituciones educativas con empresas y a los directivos con los ejecutivos cuya meta es conseguir la eficacia productiva. El sentido de la autoridad cambia de una a otra. En las empresas, la autoridad va encaminada a la eficacia, al orden y al control. En los centros educativos, a la educación, al crecimiento y a la creación de un clima laboral.

El director o directora de una institución educativa, sea del tipo que sea (incluidos los Conservatorios), es aquel o aquella (Santos et al., 2000) que:

- ayuda a que el centro encuentre el sentido y el significado de su actividad,
- impulsa y coordina un proyecto completamente educativo,
- crea un clima positivo entre todos los miembros de la comunidad,

- facilita la innovación educativa para adaptar el centro a las nuevas exigencias,
- hace posible los aprendizajes más relevantes y significativos,
- impulsa la evaluación en todos los sentidos como un camino para la mejora,
- favorece una red de relaciones psicológicamente sanas,
- cuida las dimensiones éticas del desarrollo organizativo,
- posibilita la participación de todos los estamentos e individuos de la comunidad.

La investigación sobre dirección de conservatorios en España ha sido un terreno poco explotado y deficientemente abordado. Por esta razón nos hemos centrado en los estudios realizados sobre las organizaciones educativas, y son muchos los trabajos de investigación que han estudiado la diversidad de manifestaciones del sexismo en este ámbito y ponen de manifiesto situaciones en las que la desigualdad no solo afecta al acceso a los estudios en la enseñanza postobligatoria, sino a los objetivos y contenidos que se plantean en la obligatoria, a los estilos de enseñanza y de aprendizaje, a los materiales que se utilizan, al uso del lenguaje, a la utilización de los espacios, a las expectativas sobre el alumnado y a las formas de organización escolar, etc. Estos trabajos demuestran que aunque la igualdad, al menos en los aspectos formales, es un hecho en las escuelas occidentales porque las niñas y los niños comparten todo lo que la institución les ofrece (currículo, espacios, mobiliario, profesorado, etc.) en igualdad de oportunidades, en la escuela hay muchas profesionales que, en apariencia, están alejadas de la imagen tradicional que otorga a las mujeres solo la responsabilidad de las tareas domésticas, pero siguen estando excluidas de los puestos de responsabilidad. Esta institución, por tanto, sigue reproduciendo de forma consciente y/o inconsciente los estereotipos asignados a mujeres y hombres, ignorando y marginando todas las referencias femeninas (Moreno, 2000 citado en Carrasco, 2004).

En el contexto español los primeros estudios sobre la dirección escolar que introducen el enfoque de género se remontan, a finales de los años noventa y adquieren un mayor auge en años posteriores. En cada uno de ellos se muestra un escaso porcentaje de representación de la mujer en la dirección de las enseñanzas no universitarias. Este es uno de los aspectos comunes a la diversidad de perspectivas y análisis contenidos en cada uno de estos estudios. Además todos ellos coinciden en

señalar un estilo de liderazgo, por parte de la mujer, diferente al del hombre que, a pesar de ser impulsado desde las nuevas tendencias organizacionales (importancia dada a los recursos humanos), sin embargo está encontrando una serie de limitaciones que dificultan su incorporación y desarrollo en el complejo entramado organizacional de los centros. Estos datos también son coincidentes, de forma generalizada, en los cargos directivos de centros de Enseñanza Secundaria, en los que la predominancia masculina es superior (Trujillo, Hinojo, Aznar y García, 2012).

La enseñanza se ha considerado tradicionalmente una profesión femenina puesto que el volumen de mujeres que trabajan en este oficio es muy elevado, ya sea en el ámbito de la docencia, ya sea en el terreno de la administración y servicios (cocineras, conserjes, limpiadoras, etc.). Entre las explicaciones sociológicas que se han dado a este fenómeno encontramos que el acceso mayoritario de las mujeres a este campo se ha producido por su facilidad para incorporarse al mercado laboral desde las denominadas “profesiones del cuidado”, trabajos todos ellos fuertemente vinculados con las tareas que las mujeres han venido desarrollando a lo largo de la historia (Calvo y Rodríguez, 2012). En segundo lugar, algunos estudios han señalado que estas profesiones, debido a su flexibilidad horaria, favorecen la conciliación entre la vida familiar y profesional (Jiménez, 2007; Rodríguez y Santana, 2006 citados en Calvo y Rodríguez, 2012)).

Sin embargo, la presencia mayoritaria de las mujeres en la educación no conlleva una distribución homogénea de estas profesionales a lo largo de todos los niveles y materias del sistema educativo. Más bien al contrario, las estadísticas han mostrado una tendencia clara que apunta que la presencia de las mujeres disminuye al aumentar el nivel educativo, así como en los estudios técnicos, científicos y en las enseñanzas deportivas (Fernández Enguita, 2006; Grañeras, 2009 citados por Calvo y Rodríguez, 2012). Por otro lado, la presencia de las mujeres en los cargos de gestión, poder y responsabilidad de las organizaciones educativas tampoco se corresponde con su mayoritaria presencia en la docencia.

Ya hemos visto que en el campo educativo musical desde mediados del s. XIX, con la institucionalización de la enseñanza musical en los conservatorios de música las mujeres han sido las principales encargadas de la enseñanza musical. Sin embargo y tal y como afirma Díaz Mohedo (2005) la historia más reciente de nuestro sistema

educativo, nos muestra cómo las instituciones educativas han ido evolucionando y prolongando unos valores sociales que justifican la aceptación de roles masculinos y femeninos tradicionales. Díaz (2005) manifiesta que la invisibilidad de la mujer ha provocado que sean consideradas de forma diferente a los hombres:

"Cuestiones como el desconocimiento o desestimación de la contribución de la mujer en la historia de la música, la consideración de su presencia en ciertos ámbitos musicales como reafirmación de su feminidad, o la delimitación de su ejercicio profesional a la práctica de determinados instrumentos, no hace sino contribuir a reproducir discursos de género que desde la escuela hemos de intentar superar" (p. 571).

En la actualidad, con cifras del curso 2014-2015 el número de profesores es ligeramente superior en los conservatorios profesionales.

Díez, Terrón y Anguita (2006) tratan en su investigación de la escasa representatividad de mujeres en los cargos directivos: "hay una media de 35,12% de directoras en los centros docentes de educación no universitaria, frente a un 64,88% de hombres ocupando el cargo de dirección en el Estado Español" (p. 17). De esta forma definen el estudio desarrollado en los términos del denominado "síndrome del desequilibrio en la cumbre", en el que "la proporción de representación de las mujeres en los equipos de dirección no guarda relación con su presencia como docentes en todos los niveles educativos". Los Conservatorios son un claro ejemplo, el puesto de director lo ocupan mucho más hombres que mujeres, sin embargo los equipos directivos están más equiparados por sexos; es decir, los puestos de jefe de estudios y secretario son más equitativos, lo veremos más a fondo en los siguientes capítulos.

Como hemos visto en apartados anteriores la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres nos hace llegar a la misma reflexión que hacen Santos et al. (2000), que estas tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres. Su percepción del mundo hace que les den más importancia a las relaciones entre elementos que a los elementos mismos; como resultado de su apertura perceptiva, tienden a experimentar el mundo a través de sus sentimientos lo que le supone un crecimiento emocional; definen su autovalor a través de la colaboración con otros y esto se aprecia en la cantidad de actividades en las que se involucran para contribuir a la sociedad en general y a sus

familias en particular; la continuidad que supone unas relaciones duraderas en el tiempo, no sólo es importante el momento presente sino los cambios que se van produciendo con el tiempo; la creatividad que surge en las mujeres como consecuencia de tener que sobrevivir en un mundo en el que continuamente han sido devaluadas y enmudecidas. Todos estos rasgos son consecuencia de una socialización que ha obligado a las mujeres a asumir roles y actitudes que les permitiera defenderse y además tener éxito. Como consecuencia de esto, ellas muestran una tendencia a minimizar las diferencias de status y dispuestas a luchar por armonizar al grupo imponiendo una mayor sensibilidad.

Tal y como afirman Santos et al, (2000) las ventajas de la presencia de las mujeres en la dirección de los centros educativos romperían una tendencia discriminatoria y se convertiría en un testimonio interesante de la equidad.

CAPITULO IV

LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Desde mediados del siglo XIX, los conservatorios son los centros de formación musical. A partir de entonces la enseñanza está regulada bajo un prisma institucional, sustituyendo a la labor que la Iglesia había hecho hasta ese momento. Es en 1865, cuando se construye el primer conservatorio, produciéndose la consumación de la separación de la música de las otras artes, que tradicionalmente había formado parte, desde el siglo XVI, de la universidad. Además, se promueve la enseñanza privada para señoritas de buena sociedad. A continuación desarrollaremos los principales hitos normativos de las enseñanzas impartidas en los Conservatorios hasta el momento actual, siguiendo a Marzal Raga (2010) (pp. 27-47).

1. De Fernando VII a la Ley Moyano

La historia del primer Conservatorio en España, el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid encuentra su origen en la figura de la reina María Cristina de Nápoles, esposa de Fernando VII. Así, por Real Decreto de 15 de julio de 1830 se creaba esta institución tomando el nombre de su mecenas, Real Conservatorio María Cristina de Madrid. Para ello se aprobó un *Reglamento interior para el Gobierno económico y facultativo* del Conservatorio; este Reglamento es la primera ordenación legislativa de los Conservatorios de Música de España. En 1845, en el Plan General de Enseñanza (Reforma Gil de Zárate) y con las modificaciones introducidas por el Real Decreto de 28 de agosto de 1850, (Marzal, 2010) se regulaban los Conservatorios de Música y Declamación como Escuelas Especiales (art. 83); se ordenan separadamente a las Universidades (arts. 66-96) y los requisitos para el nombramiento de sus profesores, que entonces eran Catedráticos de Escuelas Especiales se determinan en los Decretos Orgánicos de las correspondientes Escuelas.

Siguiendo con el Reglamento de 1830, en él se hace referencia al régimen administrativo de la institución (Real Conservatorio María Cristina), "siendo el Rey

quien nombraba un Viceprotector, con la característica que hasta 1855 no era músico, y que estaba asistido por una Junta Consultiva, a la que pertenecían los profesores de Composición, Violín y Piano. La plantilla del centro se conformaba en función de las especialidades instrumentales y teóricas que se impartían, en total diecisiete, además de un Rector espiritual. El centro docente estaba regido por un Director y junto a los mencionados anteriormente también pertenecían al órgano de gobierno la Subdirectora de alumnas y Ayudanta" (Pérez Gutiérrez, 1993, p.p. 20-21). En este Reglamento se regulaba también el régimen académico de los alumnos, que se dividían en cinco categorías, gratuitos, pensionistas, internos, externos y medio pensionistas. Además se daba validez al Título de Profesor Discípulo que acreditaba la superación de las enseñanzas.

En cuanto a la normativa que ha servido de base para el funcionamiento del centro, ha coincidido durante mucho tiempo con la que se aplicaba en toda España para estas enseñanzas. Prácticamente hasta la implantación de la LOGSE, el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid era punto de referencia.

Tras la creación el Real Conservatorio de Música de Madrid, empiezan a aparecer otros centros en España. El Liceo Dramático de Aficionados de Barcelona fue creado en 1837 por la Sociedad Filarmónica María Cristina llegando a convertirse en 1838 en Liceo Musical. En Valencia y como consecuencia de la labor realizada por La Escuela Popular de Música de la Sociedad Económica de Amigos del País, creando escuelas municipales desde 1869, en 1879 se inauguró el Conservatorio de Valencia (Galbis, 1999). "El caso de Sevilla, la Sociedad de Amigos del País junto a algunas academias privadas regularon las enseñanzas musicales en esta ciudad y que obtuvieron su reconocimiento oficial en 1933" (Marzal, 2010, p. 56)

2. La Ley general de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857

La Ley de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano, se puede considerar como el punto de partida para establecer el momento en que las enseñanzas de música se contemplan en la normativa general de la Enseñanza. La estructuración de estas enseñanzas fue decisiva y se mantuvo sin apenas variaciones hasta la

promulgación de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970. En la *Ley* de 9 de septiembre de 1857 aparece en el título III de la sección primera: “De las Facultades y de las enseñanzas superior y profesional” que enumeraba como enseñanzas superiores las de Ingenieros de Caminos Canales y Puertos, de Minas, de Montes, Agrónomos, Industriales, Bellas Artes, Diplomática y Notariado (art. 47). Al referirse a los estudios de Bellas Artes se especifica que comprenden los de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música. A partir de este momento y de forma sistemática, la regulación de las enseñanzas musicales aparecerá en la Sección primera del Título III de la Ley con el epígrafe siguiente: "De las Facultades y de las Enseñanzas Superior y Profesional, y en él se ordenan las enseñanzas de música (art. 55), que junto a los estudios de pintura, escultura y arquitectura englobadas y reguladas como enseñanzas de Bellas Artes (art. 47). En esta Ley se reconoce la Música como Enseñanza Superior pero con una características especiales en cuanto al alumnado, al profesorado y a la organización de los centros tal y como destaca Embid Irujo (1997) citado en Marzal (2010). En referencia al alumnado la Ley admite un sistema de ingreso en las Escuelas Superiores de Música distinto al sistema de carácter general, dependiendo de los reglamentos pero requiriendo el mismo grado que para matricularse en las Facultades, es decir el Bachillerato de Artes o preparación equivalente. Con respecto al profesorado, estos tienen una naturaleza común en función del tipo de ingreso del alumnado, pero la Ley autoriza al Gobierno dictar reglamentos singulares para los profesores, también para los de música. En cuanto a la organización y dirección, la Ley diferencia entre Director para las Escuelas Superiores de Música y Decano para las Facultades.

En opinión de Marzal (2010) las Enseñanzas Superiores de Música se dividen en dos categorías con un régimen jurídico diferenciado, los Estudios de Maestro Compositor de Música y los Estudios de Música Vocal e Instrumental y los de Declamación. Los Estudios de Maestro Compositor sustentan un paralelismo con las enseñanzas que se cursan en las Facultades según la ley Moyano, ya que tienen un mismo tratamiento normativo. Sin embargo la Ley establece un reglamento especial para las enseñanzas de Música Vocal e Instrumental y de Declamación ya presentes en el Conservatorio de Madrid y que determinan los estudios musicales, los estudios preparatorios, exámenes, matrículas, concursos públicos y expedición de títulos. De todo esto Marzal (2010) saca una serie de conclusiones:

"Los estudios de Música Vocal e Instrumental y los de Declamación, que son los que tradicionalmente los Conservatorios de Música, no fueron configurados por la Ley Moyano de igual modo a los de Maestros Compositor de Música, cuya similitud con los estudios que se cursan en las Facultades se ha puesto de manifiesto [...] también existe una distinta consideración del profesorado de música no sólo en atención al tipo de ingreso que se predique del alumnado, sino también por la naturaleza de los estudios impartidos y por la exigencia o no del título" (p. 32).

En referencia al profesorado podemos observar que la Ley Moyano diferencia por un lado a los profesores que de las Cátedras de Instituto que imparten Música Vocal e Instrumental y Declamación sin necesidad de poseer el título., y por otro a los profesores de Cátedras de Facultad que imparten las enseñanzas de Maestro Compositor.

Resumiendo, la Ley Moyano distinguió claramente entre los estudios de Maestro Compositor y los de Instrumentista, Vocalista y Declamación, siendo catalogados como enseñanzas superiores a los primeros.

La ley Moyano tuvo una gran importancia para las enseñanzas musicales, ya que se puede considerar como la primera ordenación de las mismas.

3. El Sexenio Revolucionario

El 19 de septiembre de 1868 comienza el Sexenio Revolucionario con el estallido de la llamada Revolución Gloriosa. Este periodo va de 1868 a 1874 que concluirá en 1873 con la Primera República española. En 1868 se publican dos decretos, el 15 y 17 de junio, reformando el Real Conservatorio de Música y Declamación y creando tres direcciones artísticas: Música, Declamación General, y Declamación Lírica. La consecuencia de estos decretos fue la introducción del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid dentro de un régimen de enseñanzas especiales, abandonando de esta forma la consideración de estudios universitarios (Perelló, 2003). Según nos afirma Martínez Díaz (2012), el Decreto de junio provoca un

cambio radical en la importancia de los estudios musicales, ya que dejan de ser universitarios para pasar a ser enseñanzas de régimen especial. En el Real Decreto de 25 de octubre de 1869 se vuelven a reorganizar los estudios de segundas enseñanzas y las facultades, pero las artísticas quedan definitivamente fuera.

Con el Real Decreto de 15 de diciembre de 1868 (Gaceta, 1868), el Real Conservatorio de Madrid se convierte en Escuela Nacional de Música para la capital. En esta Escuela se impartirán las enseñanzas elementales de los Estudios Superiores y las Aplicaciones más generales de la Música y la Declamación, que se dividirán en: Música, Declamación general y Declamación lírica.

A partir de este Decreto y a efectos académicos, las enseñanzas artísticas quedarán dentro de las enseñanzas de carácter especial y fuera del ordenamiento general del sistema educativo hasta 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

4. La Restauración

En 1901 y con un nuevo Reglamento para el Conservatorio de Madrid por Real Decreto de 14 de septiembre de 1901, la Escuela de Música y Declamación volvería a convertirse en Conservatorio de Música y Declamación. En este reglamento además del cambio de denominación se desarrollaba una nueva ordenación académica y estructura administrativa en cuanto a la organización y régimen económico del centro. Desde el aspecto organizativo, se colocó a un Comisario Regio al frente de la institución designado por el Gobierno, elegido entre personas de prestigio que no pertenecía al claustro; también contiene disposiciones con respecto al personal, tanto al profesorado como al Secretario y demás empleados del servicio. Este Reglamento, además, incluía la división de los estudios que se cursaban en dos grados: Estudios Elementales y Estudios de perfeccionamiento, al mismo tiempo se implantó una prueba de acceso para la incorporación a estos estudios.

Hasta 1905 el Conservatorio de Madrid era el único centro oficial del estado con validez académica; los demás Conservatorios de provincias dependían, tanto el reconocimiento académico como la validez de sus títulos, de las entidades que los

sostenían. En el Real Decreto del 16 de junio 1905 se reconoce validez oficial, igual que la del Conservatorio de Madrid a algunos de los Conservatorios repartidos por el Estado español. Este reconocimiento sólo era válido en un principio para los Conservatorios que impartían el grado Elemental de Música, siempre y cuando el profesorado estuviese titulado por el Conservatorio de Madrid y se ajustase a sus planes de estudios. Se autorizaba a las Diputaciones y Ayuntamientos la creación de Escuelas de Música o también incorporarse a las Enseñanzas del estado, aquellos que ya estaban funcionando. El primero que se incorporó fue el de Valencia, siguiéndole después, el de Córdoba, Málaga, Murcia, Bilbao, Cartagena y Cádiz.

Los Reales Decretos de 11 de septiembre y 7 de febrero de 1913 modifican en parte al Reglamento de 1901, especialmente en lo referente a la organización administrativa del Conservatorio, concretamente al ejercicio de los cargos de Director, Subdirector, Secretario, Cajero-Contador y Claustro de Profesores.

En 1917 se aprueba un nuevo Reglamento en el Real Decreto de 25 de agosto de 1917 donde se regula con más detalle que en los anteriores, las enseñanzas musicales. Es destacable la ampliación de los objetivos del Real Conservatorio de Madrid, dedicado no sólo a la docencia musical sino también al fomento del valor patrimonial de su biblioteca, la relación con centros extranjeros, la orientación y ayuda a sus alumnos, así como también la vigilancia del régimen y funcionamiento de los demás centros oficiales del Estado. Tal y como afirma Sarget (2002):

"Se observa cierta modernidad anunciada en aspectos que se consolidarán durante todo el siglo tales como la legitimación del acceso de la mujer a la totalidad de las enseñanzas, la validación de los estudios realizados fuera del Conservatorio, las calificaciones a otorgar en los exámenes, el número de convocatorias (junio-septiembre) o los sistemas de acceso a la función docente (oposición y concurso)" (p.167).

En este Reglamento se detallaba el régimen de gobierno del centro, atribuyendo competencias a su Director, Subdirector, Secretario, Juntas y Comisiones. Se aclaraba el régimen administrativo del personal docente, cuya selección se haría por oposición como regla general, aunque se contemplaban algunas excepciones respecto de los profesores supernumerarios; así como las retribuciones, derechos y obligaciones de los

profesores. La disposición consideraba como personal de servicios al Cajero-Contador, Bibliotecario, Oficiales, Celadoras de alumnas, Afinador de pianos, Conserje, Portero, Ordenanza y Mozos. En cuanto al alumnado, se distinguía entre alumnos oficiales y no oficiales y se regulaba el régimen de ingreso, matrículas y disciplinas de cada una de estas categorías. Al finalizar los estudios superiores se otorgaba el Diploma de Capacidad, que acreditaba la realización de estos estudios.

Se diferenciaban académicamente de forma clara las secciones de Música y las de Declamación, especificándose las asignaturas que correspondían a cada una de estas y dividiéndose a su vez las enseñanzas musicales en Elementales y Superiores, como se estableció en el Reglamento de 1901. Esta división no afectaba a la estructura organizativa del centro que impartía ambas enseñanzas ya que estaban bajo un mismo régimen administrativo.

Como en los anteriores Reglamentos, el de 1917 se promulgó para el Conservatorio de Madrid, pero el proceso de incorporación de las enseñanzas musicales a las del Estado se consolidará años más tarde.

5. Las enseñanzas musicales durante la República

El Gobierno de la II República tomó dos iniciativas importantes que manifiestan su preocupación por la cultura musical en sus vertientes concertística y académica: creación de la Orquesta Nacional de Conciertos (actual ONE), así como una Junta Nacional de Música y Teatros Líricos. El Decreto de 3 de febrero de 1932, que disponía que la Junta Nacional de la Música y los Teatros Líricos formularán un plan general para la enseñanza de la música y el Decreto de 21 de julio de 1931 que, ratificado por las Cortes en 4 de noviembre del mismo año, encomendó a la Junta Nacional de la Música y teatros Líricos la creación de Escuelas Nacionales de Música

En el artículo 1 se establece que la Junta Nacional de la Música y Teatros Líricos son los encargados de crear un plan general de enseñanza con el fin de transformar los Conservatorios y Escuelas en Escuelas nacionales de Música, vinculando su función a la del Conservatorio Nacional de Madrid, que se transformará asimismo en Escuela Superior de Música, dentro de aquel plan.

La preocupación legislativa de esta época se centra en la ordenación administrativa del personal docente, posponiendo a un segundo término la reforma general de las enseñanzas. En la Orden de 9 de agosto de 1932 se dispuso la formación del escalafón de los Catedráticos numerarios de los Conservatorios de Música y Declamación. La carrera docente quedaba estructurada en dos Escalafones: uno para los Profesores del Conservatorio de Madrid y otro para los Profesores de los Conservatorios de Valencia, Córdoba, Málaga y Murcia; no se hacía alusión a los demás centros incorporados a las enseñanzas del Estado.

Ya en 1937, al regularse las actividades del Consejo Central de la Música, se establece que dependerán de él, los Conservatorios y Escuelas de Música existentes o que puedan ser creadas en lo sucesivo, y la enseñanza de la Música en las escuelas primarias, Institutos, Escuelas Normales y Universidades.

Todas estas propuestas quedaron sin concreción real por la Guerra Civil.

6. El Régimen Franquista

Como hemos visto la creación de nuevos centros llevó a la necesidad de una unificación de sus enseñanzas, de forma que fueran válidas para todo el territorio nacional. Para ello se promulgó un nuevo Decreto en 1942 (el llamado "Plan 42") por el que se llevó a cabo la reorganización de todos los Conservatorios españoles, revalidándose el Conservatorio de Madrid como centro Superior (Turina, 1994).

El Decreto de 15 de junio de 1942 introduce explícitamente en el ordenamiento jurídico la distinción entre Superiores, Profesionales y Elementales para los Conservatorios de Música y Declamación. En cuanto a las Titulaciones, considera la existencia del Título Profesional para las diferentes especialidades, facultando al Real Conservatorio de Madrid, como único Centro Superior para la expedición del Título de Profesor. Según esta normativa, las Enseñanzas Superiores eran las de Virtuosismo para Piano y Violín en el caso de los Concertistas; la dirección de orquesta y los estudios especiales de Musicología: Canto Gregoriano, Rítmica y Paleografía. Siguiendo en esta línea los Conservatorios Elementales expedirían Certificados de Aptitud; los Profesionales, los Títulos correspondientes a las Enseñanzas dispuestas como

Profesionales, que eran las de Composición, Instrumentista y Cantante; y los Títulos de las Enseñanzas de Declamación y Actor teatral.

Siguiendo a Marzal (2010), la expedición de estos Títulos planteó algunas dudas interpretativas, en cuanto a las tarifas para su tramitación y a la competencia para la expedición por los distintos Conservatorios. Estas dudas se resolvieron más adelante en por vía aclaratoria en la Resolución del 22 de abril de 1964, de la Dirección General de Bellas Artes dónde se delimitan los títulos que cada uno de los Conservatorios podrán expedir en función al nivel académico correspondiente, como ya hemos visto.

Poco después se separan las enseñanzas de las Escuelas de Arte Dramático y las de los Conservatorios. En virtud del artículo 1º del quedan separadas a partir de Decreto de 11 de marzo de 1952, se indica que “las enseñanzas de Música y Declamación que actualmente figuran unidas en los Conservatorios, la publicación de este decreto, reservándose las de Música para los Conservatorios y las de las secciones de Declamación de los mismos para las Escuelas de Arte Dramático”.

De obligada mención es también el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, que procede a dictar el Reglamento General de los Conservatorios de Música y mantiene la división entre Conservatorios Elementales, Profesionales y Superiores. Con esta distribución se pretende establecer un paralelismo con los niveles de enseñanza general, configurando un plan de estudios de dificultad progresiva. Además, regula los requisitos mínimos para acceder a los diferentes grados y establece los títulos que podrán expedirse en los conservatorios oficiales: diploma elemental, diploma de instrumentista o de cantante, título de Profesor y título de Profesor Superior. En cuanto a la enseñanza, en este nuevo plan se describe la existencia de matrícula oficial y libre, con exámenes de fin de curso en junio y en septiembre. Además los exámenes de final de grado serán iguales en todos los conservatorios y vendrán determinados por Orden Ministerial.

Con esta nueva normativa y en función de la entidad que crea a los Conservatorios, estos se clasificarán en Oficiales estatales y no estatales. Dentro de los no estatales o no oficiales y dependiendo de la intervención administrativa de los mismos, se distinguirán entre Centros autorizados para impartir enseñanzas elementales en una doble vertiente, la Profesional, destinada a aquellas personas que aspiran a hacer

de la música su profesión; y la no Profesional, para quienes desean una formación cultural complementaria y no tan rigurosa.

La principal innovación del "Decreto del 66" radicó en que en él se abordaba por primera vez, una planificación exhaustiva de las diferentes enseñanzas, distribuyéndolas en cursos determinados y agrupándolas en los tres grados ya mencionados: elemental, medio y superior.

Este texto continúa residualmente vigente en la actualidad.

Con la *Ley General de Educación*, aprobada el 4 de agosto de 1970, surgirá en España el primer intento de reforma educativa desde la *Ley Moyano* de 1857. Según afirma Martínez Díaz (2012), supuso una innovación para todos los niveles educativos y un estímulo moral y material para el profesorado. Este Documento adjunta en una disposición que “las Escuelas y Superiores de Bellas Artes, las Escuelas de Arte, los Conservatorios de Música y Escuelas de Arte Dramático, se incorporarán a la Universidad en sus tres ciclos.” Sin embargo, esta disposición nunca entró en vigor, y caducó a los diez años sin llevarse a cabo, demostrándose una vez más la desconexión entre estas enseñanzas y el resto de enseñanzas y planes de estudios. Las Escuelas de Bellas Artes sí que se integraron en la enseñanza universitaria, reconvertidas en Facultades de Bellas Artes, no así en el caso de los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático y resto de las enseñanzas artísticas del momento.

7. Las enseñanzas de música tras la Constitución de 1978

La Constitución democrática, es debatida y pactada por la mayoría de las fuerzas políticas del país de este periodo y aprobada por referéndum en 1978. La Constitución otorga a todos los españoles el derecho a la educación en condiciones de libertad e igualdad, estableciendo el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica. Además, garantiza la libertad de enseñanza, de cátedra y de creación de centros, y reconoce a padres, profesores y alumnos su participación en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. El artículo 27 marcó los principios generales de toda la legislación en materia educativa, y en su artículo 148 se regulan las

competencias de las Comunidades Autónomas para la creación de museos, bibliotecas y conservatorios de música.

8. Las enseñanzas de música en la LOGSE

A finales del siglo pasado, se produce la plena inserción de las enseñanzas artísticas en la normativa general de la enseñanza en la LOGSE, esto supuso un nuevo hito en su evolución.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE, 04-10-90), de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que en su Artículo 3 establece: “1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial”. Las enseñanzas de régimen general se desarrollan en distintas etapas, estando la Música presente, aunque de forma heterogénea, en todas ellas.

En la LOGSE encontramos una nueva configuración de estas enseñanzas bajo la denominación general de “Enseñanzas de régimen especial”. Las referencias a la Música como disciplina específica se encuentran recogidas en diferentes momentos de la redacción de la Ley. Así, en la exposición de motivos señala:

La Ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la Música y la Danza, del arte dramático y de las enseñanzas de artes plásticas y diseño atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema, y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado.

En el Título II aparece la reglamentación de las Enseñanzas de Régimen Especial. En el Capítulo Primero *De las Enseñanzas Artísticas*, Sección primera, se regulan los estudios Música y de Danza, dividiéndolos en tres ciclos: El Grado

Elemental, de cuatro años de duración, que da lugar a la obtención del correspondiente certificado de estudios. El Grado Medio, estructurado en tres ciclos, cada uno de dos cursos académicos de duración. La superación del tercer ciclo de este grado da derecho al título profesional en la especialidad correspondiente. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo del Grado Medio obtendrán también el título de Bachiller, si superan las materias comunes del Bachillerato. La realización de estos estudios transcurre paralela a las enseñanzas de régimen general, aunque la Ley permite incorporarse a ellos mediante prueba, en cualquier momento de las enseñanzas, sin obligatoriedad de haber cursado los ciclos anteriores. El Grado Superior comprende un solo ciclo, cuya duración es de cuatro o cinco cursos, dependiendo de la especialidad elegida. Con la finalización de estos estudios se obtiene el Título Superior de Música en la especialidad cursada, equivalente a Licenciado Universitario. Además, crea los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas diferenciados de los profesionales.

En cuanto al profesorado, en su disposición adicional 14^a, establece la creación del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, que impartirá el Grado Superior, y el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, que impartirá las enseñanzas del Grado Profesional y, excepcionalmente, aquellas materias de Grado Superior que las administraciones educativas determinen.

El Real Decreto 986/1991 de 14 de junio, regula el calendario de aplicación de la LOGSE. En este Decreto se regula las fechas de implantación progresiva de las nuevas enseñanzas y la extinción de las correspondientes a planes de estudios anteriores, importante este dato ya que en normativas anteriores no daban por extinguidos dichos planes, lo que suponía la coexistencia en un mismo centro de varios planes. No todas las Comunidades Autónomas se ajustaron a la fecha de inicio de la implantación, lo que supuso algunos problemas a causa especialmente del traslado de alumnos y alumnas de unas Comunidades a otras.

El Real Decreto 389/1992, de 15 de abril tuvo gran importancia, en él se establecían los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas artísticas. Por primera vez en estas enseñanzas una norma determina el espacio y la superficie que deben tener los centros para impartirlas, además establece la ratio en las distintas asignaturas. En este sentido, el Documento clarifica y define los distintos modelos de centros, en lo referente a las especialidades mínimas que debían impartirse en cada uno

de ellos, como al régimen jurídico aplicable en cada caso según la validez académica de las enseñanzas que se impartían. Se establecía también una distinción entre los tres tipos de centros de enseñanza regladas (elementales, profesionales y superiores), encaminados a una formación profesional y el nuevo modelo de "escuelas" de música, destinadas a aquellas personas que querían obtener conocimientos musicales para adquirir cultura y formación como personas, estas escuelas se regularían por cada Administración educativa (fundamentalmente local o provincial).

El 26 de junio de 1992, se aprueba el Real Decreto 756/1992, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. En el artículo 39.4 se desarrollan los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de los ciclos y grados en los que se organiza la práctica educativa. El Gobierno fijó los aspectos básicos de dicho currículo constituyendo así las enseñanzas mínimas para todos los centros, y a las Administraciones educativas autonómicas con competencia educativa el establecimiento de dicho currículo. Este Real Decreto, establece además de los objetivos básicos del grado elemental y del medio, la relación de especialidades que se deben impartir en ambos grados, las asignaturas obligatorias, los tiempos lectivos; autorizaba a las Administraciones educativas a establecer los criterios y pruebas de ingreso para los dos grados. También determina los límites de permanencia en los Centros y prevé la creación de centros integrados en los que el alumnado pueda cursar las enseñanzas de régimen general junto a las enseñanzas de música. Crea el Bachillerato de Música, dónde se integran las materias comunes del Bachillerato a las de tercer ciclo de grado medio en las especialidades correspondientes. En el desarrollo total de este Decreto se ha visto plasmado en los Decretos y órdenes de las diferentes Administraciones educativas, por los que se establecía el currículo de los grados elemental y medio de música

El Real Decreto 1542/1994, de 8 de junio de 1994,168 declara equivalentes a todos los efectos al Título Superior de Música a que se refiere el artículo 42.3 de la LOGSE, el Título de Profesor Superior expedido al amparo del Decreto de 1966, de 10 de septiembre, el Título de Profesor y el Título Profesional expedidos al amparo del Decreto del 1942, y el Diploma de Capacidad correspondiente a planes de estudios anteriores.

9. La Ley Orgánica 9/1995 (LOPEGC) y la Ley de Calidad de la Enseñanza 10/2012 (LOCE)

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEGC) dedica la Disposición adicional cuarta a los programas de investigación en los centros superiores de enseñanza artísticas. Esta será la primera referencia normativa en un texto legal tanto al reconocimiento de la capacidad investigadora de los centros superiores de enseñanzas artísticas como a la necesidad y la obligatoriedad de establecer programas de investigación vinculados a las disciplinas que constituyen las Enseñanzas Artísticas Superiores. Este aspecto, nos ha parecido interesante mencionarlo.

La *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza* (LOCE), de 2002, vuelve a reformar el sistema educativo. En el título preliminar se exponen los principios de calidad, los deberes y derechos de padres y alumnos, de las becas y ayudas al estudio y los programas de colaboración. En el Título I, Capítulo I, Artículo 7, punto 3, de los principios generales, se plasman los criterios que establecen el sistema educativo actual de enseñanza, tanto universitaria como no universitaria, divide las enseñanzas escolares en régimen general y régimen especial, y estas últimas en Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas. En este Título primero, se regula la Educación preescolar, infantil, primaria, secundaria, formación profesional y la atención al alumnado con necesidades especiales; en el Título segundo, las enseñanzas de idiomas y en el tercero las enseñanzas para las personas adultas. En el cuarto la función docente, refiriéndose a la formación del profesorado y a la valoración de la función pública docente. En el quinto, los centros docentes, públicos, privados y concertados, sus órganos de gobierno, órganos de participación en la gestión y control, y los órganos de coordinación de los centros docentes, así como la elección y nombramiento del director de los centros docentes públicos. Las modificaciones más destacables de esta ley se refirieron especialmente a las enseñanzas artísticas dentro de las de régimen general, es decir, dentro de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, reduciendo contenidos y horarios.

Tal y como afirma Agüera (2011) la necesidad de esta Ley se motivó fundamentalmente por los desajustes que se produjeron tras la aplicación de la LOGSE,

llevando al alumnado a un descenso del nivel educativo y a un clima de indisciplina en los centros escolares

Las modificaciones que con carácter legislativo se produjeron a través del Real Decreto 1318/2004179 por el que se estableció el calendario de aplicación del nuevo sistema educativo retrasaron su aplicación hasta el año 2006, provocando una continuidad de la LOGSE y no llegándose a aplicar la LOCE.

10. Las enseñanzas de música en la LOE

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) es la ley orgánica estatal vigente, hasta la nueva reforma, cuyo proyecto de ley se ha aprobado recientemente (LOMCE o “ley Wert”) que ha regulado las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos de edades, vigente desde el curso académico 2006/07. Con esta ley se pone fin a todas las modificaciones legisladas en materia de educación, tras la LOGSE y derogándose este texto, así como la LOPEG y la LOCE.

Esta ley establece en su preámbulo que tiene como objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España (educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, de idiomas, artísticas, deportivas, de adultos) bajo los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, etc. Esta ley concede a las enseñanzas superiores una gran atención, mientras que apenas hace alusiones a las enseñanzas elementales de música.

En el art. 3, se diseña la estructura del sistema educativo en general incluyendo las Enseñanzas Artísticas como parte del mismo. La LOGSE ya lo había hecho antes, pero esta nueva normativa lo hace con una nueva ordenación. Se integran como Enseñanzas Artísticas junto con otras, pero además se califican como Enseñanzas de Régimen especial, de la misma forma que las Enseñanzas de Idiomas y las Deportivas. Se mantiene la división entre enseñanzas musicales regladas y no regladas (art. 48).

La estructura académica de las enseñanzas musicales dispuesta en el Capítulo VI del Título I de la LOE parte de su consideración como Enseñanzas Artísticas, ya lo hemos visto y estas comprenderán las Enseñanzas Elementales de música y danza; las Enseñanzas Artística Profesionales que son las Enseñanzas de Profesionales de música y danza, los Grados Medios y Superior de artes plásticas y diseño y las Enseñanzas Artísticas Superiores; estas a su vez son los Estudios Superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las Enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los Estudios Superiores de diseños y los Estudios Superiores de artes plásticas.

Las Enseñanzas de Música y Danza se estructuraron de la siguiente manera:

- Enseñanzas elementales de Música y Danza: Vienen a sustituir al Grado elemental de la ordenación anterior.
- Enseñanzas profesionales de Música y danza: Sustituyen a las enseñanzas de Grado medio hasta ahora, las Enseñanzas de Música se estructuraban en tres grados: elemental, medio y superior

La LOE suprime casi todas las menciones a las enseñanzas elementales de música que aparecían en la ley anterior, además desaparece también el mandato de facilitar la simultaneidad con las enseñanzas generales; desaparece el requisito de formación pedagógica inicial para enseñar en grado elemental (solo se pide para enseñanzas profesionales); desaparece el Certificado de Grado Elemental. Con esta Ley, en el art. 48.1: "las enseñanzas elementales tendrán las características y la organización que las administraciones educativas (Comunidades Autónomas -CCAA) determinen".

Siguiendo a Agüera (2011) el antiguo grado elemental, los cuatro cursos desde los ocho años, pasa a ser competencia de las comunidades autónomas que integrarían a las escuelas musicales y las privadas a la red. El currículo de las Enseñanzas Elementales, según el diseño de la LOE no es materia básica, como ocurre en los demás niveles de enseñanza musical reglada. Según esta normativa, los ámbitos de las enseñanzas musicales que remite a regulación autonómica son las características y su organización. Con respecto a las características es su propia definición, enseñanzas regladas, tal y como las define la LOE y las CCAA establecen los objetivos y contenidos propios, siempre que se respeten los que con carácter de principios se

enuncia en el art. 45 de la normativa. En cuanto a la Titulación, ya hemos visto que desaparece el Certificado de Grado Elemental, pero se expedirán certificaciones académicas al finalizar los estudios realizados y un Diploma sin validez académica alguna. La ausencia de normativa estatal básica permite a cada Comunidad Autónoma elaborar su propia regulación. En el caso de la fijación de las condiciones de acceso a los centros, la normativa básica habla de "edad idónea" como determinante en dicha condición de acceso, de forma que se pueden dar distintas interpretaciones en cada una de las CCAA. También el calendario de de aplicación ha sido regulado por ellas, a excepción de los territorios de Ceuta y Melilla, en las que el estado, sin carácter básico, ha dictado la Orden ECI/1889/, de 19 de junio, por la que se establece el currículo del las Enseñanzas Elementales de Música y se regula su acceso en los Conservatorios Profesionales de Música para estas dos ciudades autónomas.

Las enseñanzas profesionales, antes grado medio, no presentan novedades. El principal objetivo es preparar profesionales de grado intermedio para diversas funciones laborales (bandas, orquestas, estudios, editoriales, emisoras, archivos, etc.) así como orientar, en su caso, hacia la prueba de ingreso las enseñanzas superiores. Las enseñanzas profesionales siguen organizadas en seis cursos que deben coincidir con secundaria y bachillerato, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, los alumnos podrán matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje (art.48.2). La superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente. El artículo 47 reitera:

- Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.
- Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados (art.47.2).

En el Real Decreto 1577/06 de 22 de diciembre se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales. Las distintas CCAA aprobaron sus respectivos desarrollos curriculares, pero el Estado para su ámbito de gestión (Ceuta y

Melilla) y como ocurrió con las Enseñanzas Elementales, dictó la Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se estableció el currículo de las Enseñanzas profesionales de música y se reguló su acceso en los Conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla. La ordenación académica de las Enseñanzas Profesionales previstas en este real Decreto subraya sus finalidades formativa y profesional, y para ello destaca una triple función: de formación, de orientación y preparatoria para los estudios posteriores. Al mismo tiempo, los alumnos podrán cursar en escuelas específicas estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional. Estas escuelas de música y danza tendrían una organización y estructura diferentes, sin límites de edad y estarían reguladas por las administraciones educativas.

Las condiciones de acceso a las enseñanzas profesionales de música y danza y las titulaciones correspondientes reguladas por la LOE, son semejantes a las contempladas en legislaciones anteriores: el título profesional correspondiente se obtiene superando las enseñanzas profesionales de música y danza; y el título de bachiller se obtiene finalizando los estudios artísticos y superando las materias comunes del bachillerato. El límite de permanencia en las Enseñanzas Profesionales de Música será de ocho años, sin que el alumno pueda permanecer más de dos años en el mismo curso excepto en sexto.

Con la LOE se quiso dar un impulso a las enseñanzas artísticas de música superiores, tratando de acercarse a la Declaración de Bolonia para las enseñanzas artísticas superiores, permitiendo la total incorporación de éstas como genuinas superiores en el esquema del sistema educativo español. (art, 3.5.) Como afirma Agüera (2011): "Se trata de adecuar la realidad educativa de las enseñanzas artísticas a la paulatina puesta en marcha del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior" (p.229). El contenido curricular y la evaluación de estas enseñanzas Superiores se harían en el contexto de la ordenación de la educación superior española dentro del marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, órgano consultivo y de participación (Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo):

La Ley atribuye al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas una relevancia especial en el ámbito de las enseñanzas artísticas superiores, situadas en un claro espacio propio de la educación superior, bien diferenciada del contexto propio de las

otras enseñanzas que la Ley regula. En este sentido, el artículo 58 de la Ley asigna al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas una participación significativa en la definición de la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores.

Las Titulaciones superiores siguen siendo equiparadas a todos los efectos a la licenciatura "o al Título de Grado equivalente" (art. 54, 3), tal y como se consiguió con la LOGSE. Pero con respecto a la legislación anterior, cabe destacar que dentro de la estructura y contenidos de los estudios de enseñanzas artísticas superiores, definidos por el Gobierno, previa consulta de las CCAA y el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas se regularon las condiciones para ofertar estudios de postgrado que conducirían a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado (art.58.2).

El Real Decreto 900/2010, de 9 de julio, declara equivalente el título de Profesor de Música, regulado al amparo del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre y el Diploma de Cantante de Ópera, expedido al amparo del Decreto 313/1970, de 29 de enero, a efectos de docencia en las enseñanzas elemental y profesional de música.

11. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

El Congreso de los Diputados aprobó en noviembre de 2013 la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. Es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de ley orgánica, y que modifica, no sustituye, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Desde la presentación del proyecto de ley el 17 de mayo de 2013, hasta su aprobación definitiva por las Cortes Generales el 28 de noviembre, ha sido una ley muy contestada y controvertida por algunos sectores sociales y políticos, cabe destacar que durante su tramitación en las Cortes la ley no fue apoyada por ningún otro grupo parlamentario, sólo por el popular.

Los objetivos de esta Ley se describen en el Preámbulo:

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional española.

Esta reforma educativa implica de forma general:

- Un conjunto de medidas que mejoren las condiciones para que todo el alumnado adquiera y exprese sus talentos y de esta forma alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional, como base para la igualdad de oportunidades.
- Una acometida a los principales problemas detectados en el sistema educativo español, basado en resultados objetivos de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales.
- Una observación de los sistemas educativos europeos, que recomienda la simplificación del currículo, reforzar los conocimientos instrumentales, trayectorias más flexibles, desarrollar sistemas de evaluación externa, una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, el incremento de la transparencia de los resultados y rendición de cuentas, y la cultura del esfuerzo.
- Una modificación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) ecuaníme, que se pueda mantener en el tiempo y consensuada a través de la participación de todos los sectores políticos, sociales y educativos.
- Un conjunto de medidas para que nuestro país se sitúe en el ámbito educativo internacional en la posición que le corresponde, se mejore la

formación y preparación de nuestros estudiantes y podamos caminar hacia los objetivos europeos en educación.

En cuanto a las Enseñanzas Artísticas hay escasas modificaciones con respecto a la LOE, según podemos apreciar en el Documento en línea publicado por el Ministerio de Educación; Cultura y Deporte, la LOMCE Paso a Paso.

Las Enseñanzas Artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Son enseñanzas artísticas:

- Las Enseñanzas Elementales de Música y de Danza.
- Las Enseñanzas Artísticas Profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de Música y de Danza, así como los grados medio y superior de Artes Plásticas y Diseño.
- Las Enseñanzas Artísticas Superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de Música y de Danza, las enseñanzas de Arte Dramático, las enseñanzas de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, los estudios superiores de Diseño y los estudios superiores de Artes Plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de Cerámica y los estudios superiores del Vidrio.

El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, es el órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regula la composición y funciones de dicho Consejo.

En referencia a la ordenación de las enseñanzas, el currículo de las Enseñanzas Artísticas Profesionales se define por el procedimiento establecido en el apartado 3 del artículo 6 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. La definición del contenido de las Enseñanzas Artísticas Superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.

En cuanto a las correspondencias con otras enseñanzas, las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria. Se adoptarán las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán las convalidaciones y la creación de centros integrados.

En las Enseñanzas Elementales son las Administraciones educativas de las CCAA las que determinan las características y la organización de las Enseñanzas Elementales de Música. Cada Comunidad regula su propia normativa.

Las Enseñanzas profesionales e danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. El alumnado de forma excepcional y previa orientación del profesorado, podría matricularse en más de un curso cuando así lo permitiera su capacidad de aprendizaje.

También podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas se regularan por las Administraciones educativas.

Para acceder a las Enseñanzas Profesionales de Música y de Danza es preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La superación de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza dará derecho a la obtención del título de Técnico correspondiente. El alumnado que se encuentre en posesión de un título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza podrá obtener el título de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que se escoja. En el título de Bachiller deberá hacerse referencia a que dicho título se ha obtenido por este procedimiento, así como la calificación final de Bachillerato, que será la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato.

En referencia a las enseñanzas artísticas superiores, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, define la estructura y el contenido básico de los estudios de enseñanzas artísticas superiores. Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza y los de arte dramático en las escuelas superiores de arte dramático; los de conservación y restauración de bienes culturales en las escuelas superiores de conservación y restauración de bienes culturales; los estudios superiores de artes plásticas en las escuelas superiores de la especialidad correspondiente y los estudios superiores de diseño en las escuelas superiores de diseño.

Los estudios Superiores de Música y Danza, se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será son necesarios los siguientes requisitos:

- Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

El alumnado que haya terminado los estudios de enseñanzas artísticas superiores obtendrá el título Superior de las enseñanzas artísticas correspondiente, que está incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado.

En cuanto a los Estudios de postgrado de enseñanzas artísticas superiores, el Gobierno ha regulado las condiciones para la oferta de Másteres de Enseñanzas Artísticas como estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores. Estos estudios conducen a títulos de Máster en Enseñanzas Artísticas y son equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado de nivel de máster.

Desde que en 2012 se conoció el primer borrador se produjo un rechazo generalizado a la ley entre determinados sectores sociales que se concretó en manifestaciones, concentraciones y huelgas. A la oposición a la ley se han sumado los partidos nacionalistas catalanes, gallegos y vascos porque, a su juicio, esta reforma menoscaba sus competencias autonómicas y pone en peligro la calidad de la enseñanza de las lenguas cooficiales debido a que dejan de ser consideradas "asignaturas troncales" pasando a ser "asignaturas de especialización opcionales".

El día 5 de abril de 2016, tras la proposición de ley del PSOE, el Congreso vota su toma en consideración. En dicha proposición, se paralizaba todo lo que no estuviera vigente o hubiera tenido aplicación efectiva en la LOMCE. También se derogaba el decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria.

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPITULO V

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE INVESTIGACIÓN

Los cuatro primeros capítulos constituyen el pilar teórico en el que se ha apoyado la investigación, a partir de este marco, este estudio se centra en el modelo de liderazgo en los conservatorios profesionales de Música de España, por lo que es conveniente hacer una descripción de las características de estos centros y sus entornos.

1. Contexto de la investigación

Tal y como afirman Gutiérrez (2007) los sistemas educativos están sometidos, por su propia naturaleza, a continuas modificaciones que buscan su conciliación con los diferentes contextos de las sociedades en las que están implantados. Desde hace más de una década nuestro sistema educativo vive en continua y profunda reordenación a todos los niveles, lo que ha representado una gran oportunidad para modernizar el sistema de educación musical. La reestructuración de los conservatorios de música todavía no está finalizada. En la anterior ordenación, y en la que se aprobó recientemente no ha cambiado este aspecto, los estudios musicales se dividen en tres grados: Elemental, con una duración de cuatro años; Profesional, de seis años y Superior, con una duración de cuatro o cinco años según las especialidades. Esta aceleración, en lo que a reformas del sistema educativo se refiere, es un reflejo claro de la sociedad en la que vivimos: una sociedad que ha experimentado grandes cambios y en la que la profesión musical ha entrado en un profundo proceso de crisis y transformación. El nivel que se exige a los instrumentistas es mayor que hace algunos años, debido, entre otras causas, a que la demanda de intérpretes de orquestas no aumenta en la proporción de estudiantes que finalizan sus estudios, ni tampoco la actividad de conciertos o recitales para solistas, y mucho más en la época de crisis que vivimos.

La investigación en educación musical parece haberse concentrado, por un lado, en cuestiones de filosofía general o de organización y, por otro, en cuestiones relativas a los primeros estadios del ejercicio musical, dejando así en un lugar secundario el desarrollo profesional y continuo de estas habilidades y conocimientos. En muchos

trabajos lo que se propone son actualizaciones pedagógicas o desarrollos del currículo, pero fundamentalmente desde la perspectiva de la psicología o la etapa inicial.

2. Centros por comunidades autónomas

En todo el territorio español existen, como puede apreciarse en la Tabla 13, 194 Conservatorios Profesionales de Música en la actualidad, 94 de ellos pertenecen a las administraciones educativas de los distintos gobiernos autonómicos, 88 a administraciones locales o municipales (Ayuntamientos), 10 a Diputaciones y dos de índole privada.

La LOGSE posibilitó y dio opción a la creación de los centros integrados de música en los cuales se podían impartir enseñanzas obligatorias (Primaria y Secundaria) y simultáneamente el grado elemental y medio de música. Esta ley creó también el modelo de Escuela de Música sin carácter oficial, ya que esta oficialidad quedaría reservada a los conservatorios. Estos Centros nacen con la finalidad de facilitar al alumnado la posibilidad de aunar la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato con las Enseñanzas Básicas y Profesionales de Música en un mismo centro y horario lectivo. Bajo el amparo de la LOE (2006) sólo algunas comunidades autónomas empiezan a desarrollar decretos para la regulación de los “Centros integrados de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato”. La Comunidad de Madrid cuentan con los Centros Integrados de Enseñanzas Artísticas Elementales y Profesionales de Música y de Educación Primaria y Secundaria de "San Lorenzo de El Escorial" (pionero en nuestro país) “Federico Moreno Torroba” (éste sin Educación Primaria). En la Comunidad Valenciana: Centro integrado de Música y Enseñanzas de Régimen General Unión Musical de Liria; Centro integrado de Música y Enseñanzas de Régimen General El Drac; Centro integrado de Música y Enseñanzas de Régimen General La Purísima-Franciscanas. En Baleares: Centro integrado de Música Agora Portals; Centro Público Integrado de Música y Enseñanzas de Régimen General Son Serra; En Cataluña: Centro integrado de Música Escolanía de Monserrat; Centro de Educación Primaria y Artística Oriol Martorell de Barcelona. Otros ejemplos son: el Colegio Público Vázquez de

Mella, Centro integrado de Música de Pamplona (Navarra), el Centro integrado de Música Arenas Albéniz de Las Palmas de Gran Canarias.

Tabla 13

Titularidad de los Conservatorios Profesionales de Música por Comunidad, Provincia y Municipio

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Titularidad	
Andalucía	Almería	Almería	Real Conservatorio Profesional	Junta de Andalucía	
		El Ejido	CPM El Ejido	Junta de Andalucía	
		Algeciras	Paco de Lucía	Junta de Andalucía	
	Cádiz	Cádiz	RCM Manuel de Falla	Junta de Andalucía	
		Jerez de la Frontera	Joaquín Villatoro	Junta de Andalucía	
		La línea de la Concepción	Muñoz Molleda	Junta de Andalucía	
	Córdoba	Córdoba	Músico Ziryab	Junta de Andalucía	
		Lucena	Maestro Chicano Muñoz	Junta de Andalucía	
		Pozoblanco	Marcos Redondo	Junta de Andalucía	
	Granada	Baza	José Salinas	Junta de Andalucía	
		Granada	Ángel Barrios	Junta de Andalucía	
		Guadix	Carlos Ros	Junta de Andalucía	
	Huelva	Motril	Antonio Lorenzo	Junta de Andalucía	
		Huelva	Javier Perianes	Junta de Andalucía	
	Jaén	Jaen	Ramón Garay	Junta de Andalucía	
		Linares	Andrés Segovia	Junta de Andalucía	
	Málaga	Ubeda	María de Molina	Junta de Andalucía	
		Fuengirola	Costa del Sol	Junta de Andalucía	
		Málaga	Gonzalo Martín Tenllado	Junta de Andalucía	
	Sevilla	Málaga	Manuel Carra	Junta de Andalucía	
Osuna		CPMde Osuna	Municipal		
Sanlucar la Mayor		CPM de Sanlucar la Mayor	Municipal		
Aragón	Huesca	Sevilla	Cristóbal de Morales	Junta de Andalucía	
		Sevilla	Francisco Guerrero	Junta de Andalucía	
	Huesca	Huesca	CPM de Huesca	Gobierno de Aragón	
Teruel	Sabiñanigo	CPM de Sabiñanigo	Gobierno de Aragón		
	Monzón	Miguel Fleta	Gobierno de Aragón		
	Alcañiz	José Peris Lacasa	Gobierno de Aragón		
Zaragoza	Teruel	CPM de Teruel	Gobierno de Aragón		
	Tarazona	CPM de Tarazona	Gobierno de Aragón		
	Zaragoza	CPMde Zaragoza	Gobierno de Aragón		
Canarias	Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas	C.P.M. Las Palmas de Fran Canarias	Gobierno de Canarias	
	Santa Cruz de Tenerife	Santa Cruz de Tenerife	C.P.M. Santa Cruz de Tenerife	Gobierno de Canarias	
	Torrelavega.	Localidad: Campuzano	C.P.M. Torrelavega	Gobierno de Cantabria	
Cantabria	Cantabria	Santander	Ataulfo Argenta	Municipal	
		Santander	Jesús de Monasterio	Gobierno de Cantabria	
		Albacete	R C P de Música y Danza	Diputación	
	Cantabria	Albacete	Tomás de Torrejón y Velasco	Junta Comunidad de Castilla-La Mancha	
		Almansa	Jerónimo Meseguer	Junta Castilla -La Mancha	
		Campo de Criptana	Alcazar de San Juan- Campo de Criptana	Junta Castilla -La Mancha	
	Cantabria	Cantabria	Ciudad Real	Marcos Redondo	Junta Castilla -La Mancha
			Puertollano	Pablo Sorozabal	Junta Castilla -La Mancha
			Cuenca	Pedro Aranaz	Diputación
			Mota del Cuervo	C.P.M. Mota del Cuervo	Municipal
Cantabria	Cantabria	Guadalajara	Sebastián Durón	Junta Castilla La Mancha	
		Talavera de la Reina	C.P.M. Talavera de la Reina	Municipal	
Cantabria	Cantabria	Toledo	Jacinto Guerrero	Diputación	

Tabla 13 (cont.)

Titularidad de los Conservatorios Profesionales de Música por Comunidad, Provincia y Municipio

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Titularidad	
Castilla La Mancha	Albacete	Albacete	R C P de Música y Danza	Diputación	
		Albacete	Albacete	Tomás de Torrejón y Velasco	Junta Comunidad de Castilla-La Mancha
		Almansa	Almansa	Jerónimo Meseguer	Junta Castilla -La Mancha
	Ciudad Real	Campo de Criptana	Campo de Criptana	Alcazar de San Juan- Campo de Criptana	Junta Castilla -La Mancha
		Ciudad Real	Ciudad Real	Marcos Redondo	Junta Castilla -La Mancha
	Cuenca	Puertollano	Puertollano	Pablo Sorozabal	Junta Castilla -La Mancha
		Cuenca	Cuenca	Pedro Aranaz	Diputación Municipal
	Guadalajara	Mota del Cuervo	Mota del Cuervo	C.P.M. Mota del Cuervo	Municipal
		Guadalajara	Guadalajara	Sebastián Durón	Junta Castilla La Mancha
	Toledo	Talavera de la Reina	Talavera de la Reina	C.P.M. Talavera de la Reina	Municipal
		Toledo	Toledo	Jacinto Guerrero	Diputación
	Avila	Avila	Avila	Tomás Luis de Victoria	Junta de Castilla y León
		Burgos	Burgos	Rafael Frühbeck	Junta de Castilla y León
	Castilla León	León	Astorga	Ángel Barja	Junta de Castilla y León
Léon			José Castro Ovejero	Diputación de León	
Palencia		Ponferrada	Ponferrada	Cristóbal Halffter	Junta de Castilla y León
		Palencia	Palencia	C.P.M. Palencia	Junta de Castilla y León
Salamanca		Salamanca	Salamanca	C.P.M. Salamanca	Junta de Castilla y León
		Segovia	Segovia	C.P.M. Segovia	Junta de Castilla y León
Soria		Soria	Soria	Oreste Camarca	Junta de Castilla y León
		Valladolid	Valladolid	C.P.M. Valladolid	Junta de Castilla y León
Zamora		Zamora	Zamora	C.P.M. Zamora	Junta de Castillo y León
		Badalona	Badalona	C.P. M. y escuela de Música. Badalona	Municipal
Cataluña	Barcelona	Barcelona	Conservatorio Municipal Barcelona	Municipal	
		Barcelona	Conservatorio del Liceo de Barcelona	Privado	
	Granollers	Granollers	Granollers	C.P.M. y Escuela de Música Josep M. Ruera	Municipal
		Igualada	Igualada	C.P.M. y Escuela de Música Mestre Joan Just i Beltran.	Municipal
	Barcelona	Igualada	Igualada	Igualada	Municipal
		Manresa	Manresa	C.P.M. Manresa	Municipal
	Sabadell	Sabadell	Sabadell	C.P.M. y Escuela de Música Sabadell	Municipal
		San Cugat del Vallés	San Cugat del Vallés	Conservatorio Municipal de Música San Cugat del Vallés	Municipal
	Tarrasa	Tarrasa	Tarrasa	C.P.M. y Escuela de Música	Municipal
		Vic	Vic	C.P.M. y escuela de Música de Vic	Municipal
	Vilanova y la Gelstrú	Vilanova y la Gelstrú	Vilanova y la Gelstrú	C.P.M. y Escuela de música de Vilanova i la Geltrú	Municipal
		Girona	Girona	Isaac Albéniz	Diputación
	Lleida	Cervera	Cervera	C.P.M. Cervera	Municipal
		Lleida	Lleida	C.P.M. Lleida	Municipal
Tarragona	Reus	Reus	C.P.M. Reus	Diputación	
		Tarragona	Tarragona	C.P.M. Tarragona	Diputación
	Tortosa	Tortosa	C.P.M. Tortosa	Diputación	
	Vila-Seca	Vila-Seca	C.P.M. Vila-Seca	Municipal	

Tabla 13 (cont.)

Titularidad de los Conservatorios Profesionales de Música por Comunidad, Provincia y Municipio

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Titularidad		
Extremadura	Badajoz	Almendralejo	C.P.M. Almendralejo	Junta de Extremadura		
		Badajoz	Juan Vazquez	Diputación		
		Don Benito	C.P.M. Don Benito	Municipal		
		Mérida	Esteban Sánchez	Municipal		
		Montijo	C.P.M. Montijo	Municipal		
Extremadura	Cáceres	Cáceres	Hermanos Berzosa	Junta de Extremadura		
		Plasencia	García Matos	Diputación		
Foral de Navarra	Navarra	Pamplona/ Iruña	Pablo Sarasate	Gobierno de Navarra		
		Tudela	Fernando Remacha	Municipal		
		A Coruña	CMUS Profesional A Coruña	Xunta de Galicia		
		Arzua	CMUS Profesional Arzua	Concello Arzúa. Municipal		
		As Pontes de García Rodríguez	CMUS Profesional das Pontes de García Rodríguez	Concello Das Pontes de García Rodríguez. Municipal		
		Carballo	CMUS Profesional Carballo	Concello de Carballo. Municipal		
		Culleredo	C.P.M. Culleredo	Concello de Culleredo. Municipal		
		A Coruña	Ferrol	CMUS Xan Viaño	Xunta de Galicia	
			Melide	C.P.M. Melide	Consello de Melide. Municipal	
			Noia	C.P.M. Felipe Paz Carbajal	Concello de Noia. Municipal	
			Ribeira	C.P.M. Ribeira	Concello de Ribeira Municipal	
			Santa Uxia de Ribeira	C.P.M. Ribeira	Concello de Ribeira Municipal	
		Galicia	Lugo	Santiago de Compostela	CMUS Santiago de Compostela	Xunta de Galicia
				Santiago de Compostela	C.P.M. Histórico	Privado
				Lugo	C.P.M. Xoán Montes	Xunta de Galicia
Monforte de Lemos	CMUS Profesionáñezl Mestre I			Concello Monforte de Lemos Municipal		
Villalba	CMUS Villalba			Concello Villaba Municipal		
Galicia	Lugo		Viveiro	CMUS Viveiro	Concello Viveiro Municipal	
			Ourense	CMUS Ourense	Xunta de Galicia	
			Ourense	O barco	CMUS Profesional do Barco de Baldeorra	Consello O barco Municipal
				Ribadavia	C.P.M. Ribadavia	Concello Ribadavia Municipal
				Xinzo de Limia	CMUS profesional de Xinzo de Limia	Concello Xinzo de Limia Municipal
Galicia	Pontevedra		Cangas	CMUS profesional de Cangas	Concello de Cangas Municipal	
			Da Estrada	CMUS Profesional Da Estrada	Concello Da Estrada Municipal	
			Lalín	C.P.M. Lalín	Concello Lalín Municipal	
			Ponteares	Reveriano Soutullo	Concello Ponteares Municipal	
			Pontevedra	CMUS Profesional Manuel Quiroga	Xunta de Galicia	
		Redondela	CMUS Redondela	Concello Redondela Municipal		
		Tui	CMUS Tui	Concello de Tui Municipal		
		Vilagarcía de Arousa	CMUS Profesional Vilagarcía de Arousa	Concello Vilagarcía Arousa Municipal		
		Vigo	CMUS Profesional Vigo	Xunta de Galicia		

Tabla 13 (cont.)

Titularidad de los Conservatorios Profesionales de Música por Comunidad, Provincia y Municipio

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Titularidad
Islas Baleares	Islas Baleares	Eivissa	C.P.M. de Eivissa y Formentera. Catalina Bufí	Gobierno Balear
		Felanitx	C.P.M. Felanitx	Municipal
		Mao y Ciudadella	C.P.M. y Danza de Menorca	Gobierno Balear
La Rioja	La Rioja	Palma de Mallorca	C.P.M. de Mallorca	Gobierno Balear
		Logroño	C.P.M. Logroño	Gobierno autonómico
		Alcalá de Henares	C.P.M. Alcalá de Henares	Gobierno de Madrid
Madrid	Madrid	Alcorcón	C.P.M. y Escuela municipal. Manuel de Falla. Alcorcón	Municipal
		Arganda del Rey	C.P.M. Monserrat Caballé Arganda del Rey	Municipal
		Getafe	C.P.M. Getafe	Gobierno de Madrid
		Madrid	C.P.M. Adolfo Salazar Madrid	Gobierno de Madrid
		Madrid	C.P.M. Amaniel	Gobierno de Madrid
		Madrid	C.P.M. Joaquín Turina	Gobierno de Madrid
		Madrid	C.P.M. Teresa Berganza	Gobierno de Madrid
		Madrid	C.P.M. Arturo Soria	Gobierno de Madrid
		Madrid	C.P.M. Victoria de los Ángeles	Gobierno de Madrid
		Majadahonda	C.P.M. Majadahonda	Gobierno de Madrid
Pais Vasco	Álava	Mostoles	C.P.M. Cristóbal Halffter Mostoles	Municipal
		Vitoria	C.M.P. Jesús Guridi	Municipal
	Guipúzcoa	Donostia/San Sebastian	C.P.M. Francisco Escudero	Gobierno vasco
		Irún	C.P.M y Escuela de Música Irún	Municipal
	Vizcaya	Barakaldo	C.P.M. Barakaldo	Municipal
Leioa Elexalde		C.P.M. y Escuela de Música Leioa	Municipal	
Principado de Asturias	Asturias	Avilés	C.P.M. Julián Orbón Avilés	Municipal
		Gijón	C.P.M. y Danza Gijón	Principado de Asturias
		Langreo	C.P.M. Mancomunidad Valle del Nalón	Mancomunidad Municipal
		Luarca	C.P.M. De Valdés	Municipal
		Oviedo	C.P.M. Oviedo	Principado de Asturias
Región de Murcia	Murcia	Caravaca de la Cruz	C.P.M. Leandro Martínez Romero .Caravaca de la Cruz	Municipal
		Cartagena	C.P.M. Cartagena	Gobierno de Murcia
		Cieza	C.P.M. y Escuela de Música. Maestro Gómez Villa. Cieza	Municipal
		Jumilla	C.P.M. Julián Santos	Municipal
		Lorca	C.P.M. Narciso Yepes	Gobierno de Murcia
		Molina del Segura	C.P.M. Maestro Jaime López	Municipal
		Murcia	C.P.M. Murcia	Gobierno de Murcia
San Javier	C.P.M. San Javier	Municipal		

Tabla 13 (cont.)

Titularidad de los Conservatorios Profesionales de Música por Comunidad, Provincia y Municipio

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Titularidad
Valencia	Alicante	Alcoy	C.P.M. Juan Cantó	Generalitat Valenciana
		Alicante	C.P.M. Guitarrista José Tomás	Municipal
		Almoradí	C.P.M. Almoradí	Municipal
		Altea	C.P.M. D'Altea	Municipal
		Benidorm	C.P.M. José Pérez Barceló	Municipal
		Catral	C.P.M. Juan Miralles Leal	Municipal
		Denia	C.P.M. Tenor Cortis	Generalitat Valenciana
		Elche	C.P.M. Elche	Generalitat Valenciana
		Elda	C.P.M. Ana María Sánchez	Municipal
		Javea	C.P.M. Javea	Municipal
		Mutxamel	C.P.M. Rafael Rodríguez Albert	Municipal
		Novelda	C.P.M. Mestre Gomis	Municipal
		Orihuela	C.P.M. Pedro Terol	Municipal
		Pilar de la Horadada	C.P.M. Mariana Baches	Municipal
		San Vicente del Raspeig	C.P.M. Vicente Lillo Cánova	Municipal
		Teutada	C.P.M. Mestre Berenguer	Municipal
		Torreveija	C.P.M. Francisco Casanovas	Municipal
		Villena	C.P.M. Villena	Municipal
		Benicarló	C.P.M. Mestre Feliu	Generalitat Valenciana
		Castellón de la Plana	C.P.M. Mestre Tárrega	Generalitat Valenciana
	Castellón	La Vall d'Uixó	C.P.M. Mossén Francesc Peñarroja	Municipal
		Segorbe	C.P.M. Alto Palancia	Municipal
		Albaida	C.P.M. Municipal D'Albaida	Municipal
		Buñol	C.P.M. San Rafael	Municipal. Fundación Pública
		Carcaixent	C.P.M. Maestro Vert	Municipal
		Carlet	C.P.M. Perfecto García Chornet	Generalitat Valenciana
		Catarroja	C.P.M. José Manuel Izquierdo	Municipal
		Chella	C.P.M. Maestro Ponce	Generalitat Valenciana
		Cullera	C.P.M. Rafael Talens Pelló	Municipal
		Godella	C.P.M. Pintor Pinazo	Municipal
		Lliria	C.P.M. Lliria	Municipal
		Meliana	C.P.M. Municipal	Municipal
		Valencia	Moncada	C.P.M. Ciutat de Moncada
Oliva	C.P.M. Josep Climent		Generalitat Valenciana	
Ontinyent	C.P.M. Josep Melcior Gomis		Generalitat Valenciana	
Requena	C.P.M. Mariano Pérez Sánchez		Municipal	
Riba-Roja de Turia	C.P.M. Riba-Roja de Turia		Municipal	
Sagunto	C.P.M. Joaquín Rodrigo		Municipal	
Silla	C.P.M. Municipal		Generalitat Valenciana	
Torrent	C.P.M. Torrent		Generalitat Valenciana	
Utiel	C.P.M. Número 2		Municipal	
Valencia	C.P.M. José Iturbi		Generalitat Valenciana	
Ciudades Autónomas	Ceuta Melilla	Ceuta	C.P.M. Ángel García Ruiz	Municipal
		Melilla	C.P.M. Melilla	Territorio M.E.C.

Fuente: Elaboración propia a partir de páginas Web de los Conservatorios

Además de los Conservatorios Profesionales (objeto de nuestro estudio) y los Centros Integrados existen los Conservatorios Superiores, los Elementales y las Escuelas de Música y centros autorizados repartidos por toda la geografía española. A continuación exponemos los Centros anteriormente citados en las distintas Comunidades Autónomas (Datos recopilados del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2007)

La Comunidad Andaluza, cuenta con cinco Conservatorios Superiores, Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla; 52 Elementales y 84 Escuelas de Música. En Aragón hay un Conservatorio Superior, el de Zaragoza, un Conservatorio Elemental, 18 Escuelas Públicas, 10 Centros autorizados y 6 escuelas privadas. Las Islas Canarias tienen dos Conservatorios Superiores, Las Palmas y Tenerife, un Conservatorio Elemental insular, y de titularidad privada tres de Grado Elemental. En Cantabria existen tres centros autorizados elementales privados, dos de ellos adscritos al C.P.M. Jesús de Monasterio de Santander y una escuela privada elemental. La Comunidad de Castilla-La Mancha cuenta con tres centros privados de enseñanzas de música elementales; además de los conservatorios profesionales existen 27 escuelas de música y danza cuyas enseñanzas, no conducen a títulos con validez académica, entre ellas hay dos privadas y 25 de administración municipal. En Castilla-León cabe destacar la creación de la Escuela de Excelencia Musical por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en el año 2004, destinada al perfeccionamiento de la práctica instrumental, la experimentación de nuevas líneas metodológicas y la práctica orquestal; para ello, se crean tres agrupaciones orquestales: la Orquesta del Conservatorio Superior de Salamanca, la Joven Orquesta Sinfónica de Castilla y León y la Joven Banda Sinfónica de Castilla y León. A parte de esto, existe un Conservatorio Superior, el de Salamanca, uno elemental en Burgos, ocho escuelas municipales y cinco privadas. En la Comunidad catalana también encontramos diferentes titularidades: 111 escuelas de música, 107 municipales, tres de la Diputación de Tarragona y uno de la Generalitat; dos centros autorizados de grado superior de carácter privado, el Liceo y el "Taller de Music", ambos en Barcelona y la Escuela Superior de Música (Esmuc), ubicada en el Auditori de Barcelona. En Extremadura, tenemos un Conservatorio Superior en Badajoz y 62 escuelas de música. La Comunidad Foral de Navarra dispone del Conservatorio Superior en Pamplona y 53 escuelas de música, 47 de titularidad municipal y 6 privadas. La Comunidad de Galicia cuenta con dos Conservatorios Superiores, en la

Coruña y Vigo; 15 Conservatorios Elementales, 19 centros autorizados, 63 escuelas de música municipales y 32 privadas. Las Islas Baleares disponen de un Conservatorio Superior en Palma de Mallorca, dos Conservatorios Elementales, uno perteneciente al gobierno balear y el otro municipal y tres centros privados autorizados de grado elemental, 29 escuelas de música municipales, diez reconocidas por la Administración educativa y ocho de titularidad privada. En La Rioja, tenemos dos Conservatorios Elementales. En Madrid nos encontramos con el Real Conservatorio Superior de Música, referente durante años de la educación musical en España; existen además 99 Escuelas Municipales de Música y Danza en toda la Comunidad, de estos centros, 62 poseen gestión indirecta y 37 directa; en los centros de gestión indirecta, 53 lo realizan a través de una empresa y 9 a través de asociaciones de profesores. El País Vasco cuenta con un Centro de Enseñanza Superior "MUSIKENE" en San Sebastián, seis centros de grado profesional autorizados y nueve de elemental, en cuanto a escuelas de música hay 99, entre municipales y privadas. En el Principado de Asturias también tienen un Conservatorio Superior en Oviedo y un Conservatorio Elemental de gestión municipal, además existen nueve centros elementales privados autorizados. En la Región de Murcia cuentan con un Conservatorio Superior, dos escuelas municipales y tres privadas (datos consultados en todoeduca.com). La Comunidad Valenciana tiene tres Conservatorios Superiores, uno en cada una de las capitales de Provincia que la componen; la Comunidad Valenciana es una sociedad de tradición artística reconocida, donde la existencia arraigada de agrupaciones corales o instrumentales y bandas de música en todo su territorio explican la gran cantidad de Conservatorios, 4 elementales y escuelas de música repartidas por toda su geografía, 24 escuelas municipales y 279 centros privados.

3. Elección de Centros

De los 194 Conservatorios Profesionales de Música que actualmente existen en nuestro país, se hizo una selección en función de varios criterios, el primero de ellos elegir aquellos cuya dirección recaía en una mujer, el segundo que todas las CCAA estuvieran representadas, que tuvieran diferentes titularidades (administraciones educativas, provinciales, municipales y privados) y por último en función del tamaño, pequeños, medianos, grandes y muy grandes. El resultado de esta selección nos llevó a

elegir 77 centros, nueve en la Comunidad de Andalucía, cuatro en Aragón, dos en Canarias, dos en Cantabria, cuatro en Castilla-La Mancha, siete en Castilla-León, nueve en Cataluña, uno en Navarra, nueve en Galicia, dos en las Islas Baleares, tres en Extremadura, uno en la Rioja, seis en Madrid, tres en el País Vasco, cuatro en el Principado de Asturias, dos en la Región de Murcia, y siete en Valencia, además de los dos de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. De todos ellos, 23 estaban dirigidos por mujeres en el momento en que nos pusimos en contacto. En cuanto a su titularidad, 42 pertenecían a administraciones educativas, 27 eran municipales y 8 pertenecían a diputaciones provinciales. Y en referencia al tamaño 15 eran pequeños (menos de 25 profesores), 18 medianos (de 25 a 39 profesores), 20 grandes (de 40 a 59) y 22 muy grandes (más de 59).

Una vez seleccionados, procedimos a realizar una presentación oral y telefónica a los directores y directoras de estos conservatorios, explicando la intencionalidad del estudio y solicitando colaboración para que su centro participara en nuestra investigación, clarificando la voluntariedad de dicha participación y garantizando el anonimato de todos los participantes.

En esta primera fase, pudimos contactar con 53, de los cuales ocho nos dijeron que no. En un segundo rastreo, pudimos localizar a 12 conservatorios, seis a través de correo electrónico, y de estos, ocho aceptaron participar. Por último, nos intentamos poner en contacto con seis más, casi sin éxito, puesto que uno aceptó, otro no y con el resto fue imposible hablar con algún miembro de los equipos directivos, igualmente que con siete de los 77 seleccionados.

Finalmente, de los 54 Conservatorios que en un principio nos dijeron que iban a colaborar, sólo 33 lo hicieron realmente (Tabla 14). Al menos algún centro de casi todas las CCAA estaba representado, exceptuando la Comunidad Canaria, las Islas Baleares, la Comunidad Foral de Navarra y la Región de Murcia. En total, el 79 por ciento de las Comunidades Autónomas, incluidas las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, participaron en nuestro estudio.

Tabla 14*Conservatorios Profesionales de Música objeto de la investigación.*

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Titularidad
Andalucía	Cádiz	La línea de la Concepción	Muñoz Molleda	Diputación
	Granada	Motril	Antonio Lorenzo	Junta de Andalucía
Aragón	Huelva	Huelva	Javier Perianes	Junta de Andalucía
	Huesca	Sabiñánigo	CPM de Sabiñanigo	Gobierno de Aragón
Cantabria	Cantabria	Monzón	Miguel Fleta	Gobierno de Aragón
Castilla La Mancha	Castilla La Mancha	Santander	Ataulfo Argenta	Municipal
Castilla León	Real	Ciudad Real	Marcos Redondo	Junta Castilla-La Mancha
	Avila	Avila	Tomás Luis de Victoria	Junta de Castilla y León
	Salamanca	Salamanca	C.P.M. Salamanca	Junta de Castilla y León
	Segovia	Segovia	C.P.M. Segovia	Junta de Castilla y León
	Soria	Soria	Oreste Camarca	Junta de Castilla y León
Cataluña	Zamora	Zamora	C.P.M. Zamora	Junta de Castilla y León
	Barcelona	Barcelona	Conservatorio Municipal Barcelona	Municipal
		Sabadell	Conservatorio Profesional y Escuela de Música	Municipal
Extremadura	Lleida	Cervera	C.P.M. Cervera	Municipal
	Badajoz	Almendralejo	C.P.M. Almendralejo	Junta de Extremadura
	Cáceres	Plasencia	C.P.M. García Matos	Diputación
Galicia	A Coruña	Culleredo	C.P.M. Culleredo	Concello de Culleredo. Municipal
	Ourense	Xinzo de Limia	CMUS profesional de Xinzo de Limia	Concello Xinzo Municipal
	Pontevedra	Lalín	C.P.M. Lalín	Concello Lalín Municipal
La Rioja	La Rioja	Logroño	C.P.M. Logroño	Gobierno autonómico
		Getafe	C.P.M. Getafe	Gobierno de Madrid
Madrid	Madrid	Madrid	C.P.M. Adolfo Salazar Madrid	Gobierno de Madrid
		Madrid	C.P.M. Teresa Berganza	Gobierno de Madrid
Pais Vasco	Guipúzcoa	Irún	C.P.M y Escuela de Música Irún	Municipal
	Vizcaya	Bilbao	C.P.M. Juan Crisóstomo de Arriaga.	Gobierno vasco
Principado de Asturias	Asturias	Langreo	C.P.M. Mancomunidad Valle del Nalón	Mancomunidad Municipal
		Oviedo	C.P.M. Oviedo	Principado de Asturias
Valencia	Alicante	Almoradí	C.P.M. Almoradí	Municipal
		Orihuela	C.P.M. Pedro Terol	Municipal
Ciudades Autónomas	Villena	Villena	C.P.Música	Municipal
	Ceuta	Ceuta	C.P.M Ángel García Ruiz	Municipal
	Melilla	Melilla	C.P.M. Melilla	Territorio MEC

Elaboración propia.

3.1. Descripción de los Conservatorios Profesionales españoles. Centros de nuestro estudio

La identidad de un centro educativo como es el Conservatorio de Música y los objetivos que lo definen pueden garantizar la formación de futuros profesionales de la música a lo largo y ancho de un entorno geográfico como es el español y a través de un modelo heterogéneo que combine uno heteroestructurante, dónde el discente es un mero receptor de conocimiento y el docente el trasmisor de los mismos, y otro que considera al alumno como el centro del proceso educativo de forma individual y este actúa como sujeto activo de su propio desarrollo cognitivo.

Una dirección experta y organizada permitirá cumplir con las metas y objetivos propuestos, ejerciendo un liderazgo participativo orientado a la búsqueda de la calidad y la eficacia y motivando y favoreciendo la colaboración de toda la comunidad educativa, características todas estas de un estilo transformacional.

Presentamos a continuación una breve descripción, a modo de ejemplo, de cinco centros de cinco Comunidades Autónomas, basándonos en los Proyectos Educativos de los mismos y la información de las páginas web y las redes sociales de que disponen. Hemos incluido unas reseñas legislativas introductorias sobre Conservatorios en cada una de las CCAA seguido un guion para conocer las características de cada uno de los centros. En algunos de los casos nos ceñimos con exactitud a dicho guión y en otros no, todo esto en función de la documentación que nuestra investigación nos ha ido proporcionando. Este guión ha sido el siguiente:

1. Tipo de Centro, características (etapas, alumnos, profesores, localización).
2. Descripción de los aspectos relevantes a destacar del proyecto educativo del centro.
3. Descripción del entorno en el que se encuentra el centro educativo: aspectos socioeconómicos relevantes a tener en cuenta.
4. Participación en programas y proyectos.
5. Aspectos relevantes a destacar relativos al modelo pedagógico del centro educativo.
6. Aspectos relevantes al gobierno en el centro educativo. Órganos.
7. Gestión de la atención a la diversidad y aspectos diferenciales del centro.

8. Organización, gestión y dinámica de las tutorías.
9. Servicios complementarios del centro: descripción y cuantificación: actividades extraescolares.
10. Comunicación externa.
11. Planes.
12. Documentos.
13. Cauces de participación y colaboración.

3.1.1. Comunidad de Andalucía.

Legislación:

- Ley 17/2007 de 10 de diciembre, Ley de Educación de Andalucía.
- DECRETO 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 361/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música de Andalucía.
- DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- 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.
- ORDEN de 19 de marzo de 2012, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios elementales y de los conservatorios profesionales de música, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.

C.P.M. Antonio Lorenzo. Motril. Granada

Motril es una ciudad perteneciente a la provincia de Granada, con una población de 60.368 habitantes (INE, 2016). En la ciudad hay 17 colegios, uno de educación especial, cinco institutos, una escuela de adultos, una Oficial de idiomas (EOI) dos escuelas municipales, una de música y otra de danza, y una escuela de arte. El Conservatorio Profesional de Música Antonio Lorenzo está integrado en la red de centros de la Junta de Andalucía. Imparte las Enseñanzas Elementales y Profesionales de las siguientes especialidades: Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Viola, Violín, Violonchelo. Además ofertan Talleres, en la actualidad se puede participar en el Taller de Jazz.

La actividad del centro está encaminada a la formación de músicos a nivel profesional mediante la impartición de enseñanzas teóricas y prácticas siguiendo la normativa vigente.

Tiene una capacidad para 500 alumnos y cuenta con 50 profesores además del personal de Administración y Servicios (PAS).

En el proyecto educativo del Conservatorio Antonio Lorenzo se refleja las inquietudes que mueven al profesorado a desarrollar su trabajo en este centro., que son las siguientes:

1. Dotar, junto con el reglamento interno, de personalidad propia al Centro.
2. Potenciar todos los aspectos que contribuyan a la impartición de una enseñanza de calidad.
3. Sentar las bases de un modelo de convivencia y atención a la diversidad.
4. Crear una estructura organizativa abierta donde todas las propuestas tengan cabida.
5. Contextualizar y dar a conocer el conservatorio posibilitando su acercamiento al entorno.

De esta forma se pretende conseguir un centro participativo, abierto e integral (renovación tecnológica y búsqueda de nuevas tecnologías y recursos pedagógicos), desarrollando así un modelo de Enseñanza profesional y personalizada, coordinada interdisciplinariamente, motivadora e orientadora.

El edificio en el que imparte sus enseñanzas el Conservatorio está situado en una zona céntrica y es compartido con la Escuela Oficial de Idiomas. Cercano al mismo se encuentran un Colegio Público y un Instituto de Educación Secundaria.

El nivel socioeconómico del alumnado es medio. El nivel de preocupación y participación de las familias es alto, sobre todo en lo que se refiere a la asistencia a tutorías y convocatorias a reuniones colectivas y entrevistas con el equipo directivo.

El nivel de alumnado de otras culturas y nacionalidades es bajo, aunque ha aumentado en los últimos años, está totalmente integrado.

Las líneas de actuación pedagógica son el referente que orienta al centro para la toma de decisiones cuyo objetivo fundamental es la consecución del éxito escolar del alumnado, proporcionar la mejor atención educativa y a velar por el interés general: Difundir y extender valores (democracia, respeto, solidaridad, tolerancia), educar la diversidad y la igualdad, fomentar la escucha activa y cognoscitiva del repertorio estudiado y de todo tipo de música, acceder a todo el material de la biblioteca, aprendizaje significativo y funcional, refuerzo de la iniciativa y creatividad de cada alumno, motivar a los alumnos a la participación de actividades musicales, adquisición y atención sobre nuevas tecnologías, orientación sobre oferta educativa y profesional, organización y participación en actividades de extensión cultural y promoción artística para reforzar los distintos aprendizajes.

Los órganos Colegiados de Gobierno son el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores y los unipersonales el Director, el Secretario y la Jefe de Estudios. La organización docente corresponde a la Comisión de Coordinación Pedagógica, que agrupa a los jefes de los Departamentos Didácticos. Como en todos los Conservatorios gestionados por la Junta de Andalucía, estos Departamentos son: Composición; Cuerda Arco; Cuerda Pulsada; Extensión Cultural y Promoción Artística; Lenguaje Musical y Coro; Orientación, Formación, Evaluación e Innovación Educativa (DOFEI); Orquesta y Música de Cámara; Tecla y Viento

El centro contempla la atención a la diversidad como uno de los pilares básicos de su acción educativa, a través de las siguientes estrategias: refuerzo educativo, oferta de itinerarios y asignaturas optativas para los dos últimos cursos de enseñanza

profesional / Jazz, Informática Musical), orientación educativa y acción tutorial, dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos mejor dotados

Cuentan con un Plan de Orientación y Acción Tutorial dirigido al alumnado, profesorado y a las familias.

Además de las actividades propias contenidas en el currículo realizan otras muchas con carácter complementario como son los Conciertos Didácticos: dirigidos a los colegios; Música en las plazas: Banda infantil, agrupaciones de instrumentos de viento, Orquesta de cuerda y agrupaciones de cuerda, conjunto de guitarras, Coro; Jornadas de puertas abiertas; Semana Cultural; Conciertos en Museos con agrupaciones y solistas (Ciclo en los Museos de Motril). Taller de Jazz

El conservatorio cuenta con página web www.conservatoriodemotril.com y tiene página oficial en Facebook-

Tiene diversos planes: Plan de Convivencia, con una comisión creada para tal fin, Plan de formación del Profesorado; Erasmus+. Plan de igualdad entre hombres y mujeres.

Los documentos dónde vienen reflejadas todas sus actuaciones son: Proyecto Educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto de Gestión, Plan de Autoprotección.

Cada uno de los sectores de la Comunidad Educativa participará en la vida y toma de decisiones del Centro a través de sus propios órganos de representación: Junta de Delegados, Asociaciones de alumnos, Ampa (denominada Pentagrama).

3.1.2. Comunidad de Aragón.

Legislación:

- DECRETO 173/2013, de 22 de octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad de Aragón.

- ORDEN de 26 de agosto de 2002, del departamento de Educación por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de Conservatorios Elementales y profesionales de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón. Última Modificación: ORDEN ECD/826/2016, de 20 de julio.
- ORDEN de 3 de Mayo de 2007, del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, que se imparten en la Comunidad de Aragón.
- ORDEN de 19 de febrero de 2013, del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y deporte, por el que se establece el procedimiento para la asistencia a actividades formativas para el personal docente no universitario que presta sus servicios en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

C.P.M. Miguel Fleta. Monzón. Huesca

Monzón es una ciudad perteneciente a la provincia de Huesca siendo su segunda ciudad más poblada y la sexta de Aragón según los datos del INE (2016) tiene 17,237 habitantes. Es la cabecera y capital de la Comarca del Cinca Medio. El Municipio cuenta con seis colegios, uno de ellos de educación especial, una Escuela de Idiomas, una de adultos y dos institutos.

Miguel Fleta fue un tenor lírico nacido en la Comarca de Cinca (Huesca) que le da nombre al Conservatorio de Monzón. Pertenece al Gobierno de Aragón y comenzó siendo una escuela de música alcanzando el rango de Conservatorio y la categoría de Elemental en el curso 1988-1989. La elevación a la categoría de Profesional está fechada el 24 de febrero de 1999 (Decreto 1/199 de 24 de febrero). Se encuentra ubicado en el antiguo Hospital de San Juan, rehabilitado para tal fin. En la actualidad, el Conservatorio Profesional de Música Miguel Fleta de Monzón cuenta con unos 300 alumnos, procedentes no solo del Cinca Medio, sino también de las comarcas vecinas.

Las especialidades que oferta son todas las de cuerda frotada, guitarra, percusión, piano, canto, todo viento madera y metal excepto tuba. Según un estudio realizado desde el centro, tiene una afluencia estimada de unas 130.000 personas, lo que le convierte en un conservatorio de referencia en la zona oriental de la provincia.

Entre profesores y personal no docente, en el conservatorio trabajan 45 personas. 33 de ellos son docentes, a los que se suman los profesores adheridos de la EOI (Escuela Oficial de Idiomas) Ignacio Luzán, que imparten la asignatura de Idioma en la especialidad de canto. Es un centro de formación musical que se ha convertido en el tercero de Aragón en número de alumnos, tan solo por detrás del de Zaragoza y Huesca. Fuera de la comunidad llama mucho la atención, especialmente por su gran auditorio y toda la logística que dispone.

El equipo directivo está formado por el Director, el Secretario y la Jefa de Estudios. La Comisión de Coordinación formada por los Jefes de los Departamentos de Cuerda, Lenguaje Musical y Teóricas, Piano y Viento. Los órganos colegiados son el Consejo Escolar y el Claustro.

Desde el Conservatorio se realizan conciertos y audiciones, más de 60 a lo largo del curso. Además tienen numerosas actividades extraescolares, viajes de estudios al extranjero e intercambios con otros conservatorios. Jornadas de puertas abiertas para los colegios y dentro del centro se plantaron las semillas para las formaciones musicales "Ensemble XXI" y la "Orquesta Sinfónica de Monzón" (OSMO).

Las familias están asociadas al Ampa del Conservatorio.

3. 1.3. Comunidad de Cantabria

Legislación:

- Ley 6/2008 de 26 de diciembre, Ley de Educación de Cantabria.
- DECRETO 126/2007, de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

- DECRETO 9/2008, de 17 de enero, por el que se establece currículum de las Enseñanzas Elementales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- DECRETO 23/2011 de 24 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los conservatorios en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- DECRETO 33/2009, de 16 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

C.P.M. Ataúlfo Argenta. Santander

Santander situada al norte de España, es la capital de la comunidad autónoma de Cantabria y a su vez la capital del municipio que lleva su nombre y con 172 656 habitantes (INE 2016) es la ciudad más poblada de la comunidad autónoma. Santander posee una gran tradición y actividad cultural. Tiene una importante universidad internacional de verano, la UIMP, y organiza grandes festivales de música y danza, como el Festival Internacional de Santander (FIS) y Festival Internacional de Música de Órgano (FIMÓC). También se celebra en la ciudad anualmente el Encuentro de Música y Academia de Santander y, cada tres años, el Concurso internacional de piano Paloma O'Shea. En Santander hay dos Conservatorios Profesionales de Música, Jesús de Monasterio (titularidad del gobierno de Cantabria) y el que nos ocupa, y dos Escuelas privadas de Música y Danza, ocho escuelas privadas de danza. Hay 49 colegios y 35 Institutos, cuatro centros de Educación Especial, un centro de educación para adultos, una escuela oficial de idiomas (EOI).

El Conservatorio Profesional de Música lleva el nombre de un prestigioso pianista y director de orquesta nacido en el municipio cántabro de Castro Urdiales, Ataúlfo Argenta. La historia del Conservatorio Profesional "Ataúlfo Argenta" del Excmo. Ayuntamiento de Santander discurre paralela a la historia de la música santanderina del último cuarto del siglo XX. Si la gran demanda de especialidades instrumentales fue la razón de su creación, hoy el Conservatorio es una de las instituciones más importante en la enseñanza musical en Cantabria. Tiene 18 especialidades: Acordeón, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo. El centro lo conforman 400 alumnos y 32 profesores.

Tienen en marcha un Programa de Intercambio con otros conservatorios nacionales e internacionales (España, Francia, Portugal, Japón). Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín.

Visitas escolares y las jornadas de puertas abiertas son otras de las actividades que realizan así como ciclos de exposiciones con conferencia sobre músicos y música en el hall del Conservatorio, además de las audiciones y Conciertos en distintas épocas del año. Ofertan diferentes talleres como son, el de Iniciación Musical (para alumnos de 6 y 7 años), el taller de Voz y Canto (desde los 15 a los 50 años), de Iniciación al Jazz (para cualquier especialidad instrumental), el taller de Percusión (a partir de 10 años) y un taller de Musicoterapia.

Cuenta con distintas agrupaciones como son: Orquesta de Enseñanza Elemental y de Enseñanza Profesional; Band de Enseñanza Elemental y Enseñanza Profesional; Big-Band; Coro; Retales casi-Infónicos.

El Conservatorio dispone de los siguientes servicios: Préstamo de Instrumentos, Aula de Informática, Biblioteca, Fonoteca y Videoteca y Salón de Actos.

El equipo directivo está formado por el Director, la Subdirectora, el Secretario y el Jefe de Estudios. El Consejo Escolar y el Claustro son los órganos colegiados y tienen cinco departamentos: Composición, Instrumentos de Tecla, Instrumentos de cuerda, Lenguaje musical y Canto y Viento y percusión.

La comunicación externa la hacen a través de su página web y Facebook.

El AMPA participa activamente en el proyecto del Conservatorio, colaborando en la organización o gestión de los distintos cursos y viajes e intercambios, así como subvencionando encuentros con otros Conservatorios. Colaboran con la Fundación Santander Creativa en la organización de actividades para el Centro.

3.1.4. Comunidad de Castilla- La Mancha

Legislación:

- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.
- DECRETO 75/2007 de 19 de junio, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza y se determina las condiciones en las que se han de impartir dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha.
- DECRETO 76/2007 de 19 de junio, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- ORDEN de 25 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se establece el horario y la distribución de algunas especialidades de las enseñanzas profesionales de música.
- ORDEN de 25 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa enseñanzas elementales y profesionales de música.
- ORDEN de 18/01/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se modifica la Orden de 25/06/2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa enseñanzas elementales y profesionales de Música.
- ORDEN de 02/07/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los conservatorios de música y danza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

C.P.M. Marcos Redondo. Ciudad Real

Ciudad Real está situada en la comarca de Campo de Calatrava y es capital de la provincia, en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. Con 74 054 habitantes (2016), es el quinto municipio más poblado de la región. Cuenta con 30 colegios entre públicos y privados, doce institutos, un centro de educación especial, tres centros para

adultos una escuela de Artes y Oficios y una escuela Oficial de Idiomas (EOI), una escuela privada de música.

El Conservatorio de Música “Marcos Redondo” se funda en el curso 1981 - 1982, hasta ese momento la vida musical en Ciudad Real y su provincia era muy escasa. Las personas que se querían dedicar a este arte se formaban en academias de música privadas de otras ciudades, clases particulares o en las escuelas de educandos de las Bandas de Música, siendo éstas últimas una de las fuentes de mayor creación de cantera musical. Las clases estaban impartidas por aficionados con un buen nivel musical, cuya misión era inculcar a los alumnos el gusto por la música. La gran demanda que se iba creando, es lo que obliga a diversos Ayuntamientos de la provincia a plantear esta enseñanza a un nivel más profesional. En 1985 por el Real Decreto 1585 de 3 de julio de 1985, el antiguo aula se transforma en Conservatorio Elemental denominado como Conservatorio Elemental de Música “Marcos Redondo” de Ciudad Real. Por Real Decreto 1309 de 24 de julio de 1997 (BOE de 5 de septiembre de 1997) se nombra al centro como Conservatorio Profesional de Música. Este reconocimiento, trae consigo la consolidación del conservatorio como referente educativo y cultural, en el ámbito de la Comunidad Autónoma. El Conservatorio adopta el nombre de Marcos Redondo (barítono y compositor cordobés) debido a la estancia de este ilustre personaje durante un periodo de tiempo en Ciudad Real. Sesenta y dos profesores y alrededor de 700 alumnos, conforman el centro donde se imparten diecisiete especialidades instrumentales: Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo.

El objetivo primario del Centro, es la preparación de los alumnos para la carrera musical profesional, para ello asumen el reto de crear las estructuras pedagógicas que permitan una formación humana, técnica y artística de calidad. El Conservatorio fomenta el desarrollo de la creatividad y la investigación para dinamizar la vida musical de su entorno y cultivar su patrimonio cultural; en definitiva enriquecer a la ciudad y al resto de la Comunidad Autónoma con su inquietud artística.

El Conservatorio tiene adscritas varias escuelas de música de municipios cercanos: Escuela Municipal de Daimiel; Escuela "Pablo Molina" de Almagro; Escuela "Guillermo Calero" de Manzanares, Escuela "Ignacio Morales Nieva" de Valdepeñas.

El alumnado que asiste al Conservatorio está comprendido en la franja de edad de 8 a 22 años, por lo que el profesorado trata con alumnos en distintos niveles evolutivos, niños, adolescentes y jóvenes, con unas características físicas y psicológicas bien diferenciadas. Destacar que la realidad familiar y social de los alumnos de este centro viene de entornos normalizados.

En el Proyecto educativo del Centro además de los establecidos por la normativa destacan los siguientes objetivos: utilizar los recursos que facilita la administración, favorecer el conocimiento de las nuevas tecnologías en el aula, promover nuevas especialidades y asignaturas, atender y respetar la diversidad de la comunidad educativa, fomentar y facilitar la participación activa de toda la comunidad, facilitar la participación del profesorado y del alumnado en actividades formativa permanentes, orientar a los alumnos y las familias hacia las salidas profesionales que pueden alcanzar los primeros con sus estudios musicales, formar músicos profesionales como parte contributiva del desarrollo integral del alumnado y por último respetar los diferentes recursos pedagógicos, didácticos y docentes de todo el profesorado.

Los órganos colegiados están formados por el equipo directivo (Director, Secretario y Jefe de Estudios, todos hombres), el Consejo Escolar y el Claustro. Los departamentos del Conservatorio son: Composición, Cuerda, Lenguaje Musical, Piano, Viento Madera, Viento Metal y Percusión y el departamento de promoción Artística y Actividades Extraescolares. Además de los jefes de departamento que junto con la dirección forman la comisión de coordinación pedagógica, hay distintos coordinadores y responsables: Coordinador de Música de Cámara, de Formación, Responsable de Biblioteca y de Riesgos laborales. Además de los aspectos puramente académicos tienen creada una Comisión de Convivencia formada por el Director, el jefe de Estudios, un padre o una madre elegido entre los miembros que forman el Consejo Escolar y un miembro del profesorado también elegido de la misma forma que actuará como Secretario.

Realizan numerosas audiciones, recitales y conciertos a lo largo del curso así como cursos de todas las especialidades impartidos por profesionales de prestigio. Semanas culturales dedicadas a un instrumento, intercambios con otros centros.

Tienen un Plan de Orientación y Acción Tutorial con dos elementos diferenciados, la acción tutorial con entrevistas con las familias, reuniones con el equipo directivo, y la orientación académica, destinada fundamentalmente a los alumnos. Se potenciará la participación de las familias.

Disponen de página web y de facebook.

Cuentan con AMPA como cauce de participación y colaboración.

3.1.5. Comunidad de Castilla y León

Legislación:

- DECRETO 65/2005, de 15 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros que imparten Enseñanzas Escolares de Régimen Especial.
- DECRETO 60/2007 de 7 de Junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León
- ORDEN EDU/1188/2005, de 21 de septiembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los conservatorios profesionales de música de Castilla y León.
- ORDEN EDU/938/2009, de 28 de abril, por la que se regula la impartición, organización y autorización de las asignaturas optativas y perfiles educativos correspondientes a los cursos quinto y sexto de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León.

C.P.M. Oreste Camarca. Soria

La provincia de Soria tiene una densidad de población que se sitúa entre las más bajas de nuestro país y de Europa (39.171 habitantes según los datos del INE, 2016), con una edad media, según las estadísticas, muy superior a la media nacional. El nivel socioeconómico y cultural soriano está en la franja entre el nivel medio y el nivel alto

con un gran número de titulados superiores por cada mil habitantes, aunque no todos residen habitualmente en Soria. La ciudad ofrece una intensa actividad cultural musical, existen ciclos de programación musical estables organizados por el Ayuntamiento y por asociaciones culturales locales; algunos ejemplos son el festival "Enclave del Agua" o el "Otoño Nusical Soriano" y El Certamen Internacional de Carlos con una programación de jazz. En cuanto a centros educativos, la ciudad cuenta con 17 colegios, un centro de educación especial, uno de adultos, tres institutos, una EOI, una escuela de Arte y superior de Diseño, EOI.

El Conservatorio Oreste Camarca toma su nombre de un músico italiano del siglo XIX de nacimiento, pero soriano de adopción. Pertenece a la red de Conservatorios de la Comunidad de Castilla y León. Cuenta en la actualidad con cuarenta y dos profesores que imparten clases de treinta y siete asignaturas, de las que diecisiete son especialidades instrumentales (Canto, Clarinete, Contrabajo, Flauta, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín y Violonchelo). Una parte significativa del profesorado cuenta con estudios superiores, y prácticamente la mayoría de los mismos compagina su actividad docente con la composición, interpretación o investigación. Consideran que la Formación Permanente del Profesorado y su correcta programación dentro de la jornada laboral es de suma importancia en el caso de las enseñanzas musicales.

Actualmente tiene 365 alumnos, estos comienzan, como norma general, a la edad de ocho años y en el transcurso de las enseñanzas elementales y, posteriormente, las profesionales, la carga lectiva y responsabilidad frente a los estudios musicales oficiales aumenta cada curso, es por ello que es necesario organizar de forma efectiva el horario del centro y el sistema de enseñanza musical para que puedan compaginar sus estudios de enseñanza obligatoria, favoreciendo el estudio y además la posibilidad de emplear parte del tiempo libre en diferentes actividades extraescolares. Los alumnos del centro suelen llevar a cabo otras actividades musicales como la pertenencia a agrupaciones musicales estables de la ciudad como son, la Joven Orquesta Sinfónica de Soria (JOSS) o la Banda Municipal, a formaciones de música tradicional como la escuela de dulzainas, etc.

La mayor parte de los alumnos habita en Soria capital, aunque hay una minoría de localidades próximas y de otras provincias.

Los principales objetivos del Conservatorio tal y como se refleja en su Proyecto Educativo son, el correcto funcionamiento y coordinación de los diferentes órganos, el aprendizaje musical y el desarrollo artístico profesional y la participación de la comunidad escolar y la sociedad que les rodea.

La formación que dispensan a sus alumnos es integral, activa, coordinada e individualizada que promuevan valores como la sensibilidad música, el valor del estudio técnico, la creatividad, el espíritu crítico, la autodisciplina, el espíritu de superación personal, el respeto, la tolerancia y el fomento de la igualdad de género.

La igualdad de género dentro de las Enseñanzas musicales considera que la música es un elemento integrador, para ello desde el Conservatorio se fomenta la Igualdad en el seno de los órganos de dirección y gestión como principio de equidad, en el marco del currículum (todas las actividades docentes planificadas en el centro tienen como fundamento la igualdad entre los sexos y la igualdad de oportunidades).

El objetivo del centro como organización eficaz debe ir encaminado a fomentar y favorecer las relaciones, vínculos docentes y académicos entre los diferentes órganos educativos para lograr un funcionamiento óptimo, eficaz y responsable. El equipo directivo (el Director, el Secretario y la Jefe Estudios) junto con la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Claustro de Profesores, el Consejo Escolar, y el personal del PAS deben trabajar en perfecta coordinación y consonancia con la dirección provincial de educación y el área de inspección técnica educativa. Siete son los Departamentos Didácticos del Centro: Departamento de agrupaciones corales e instrumentales, instrumentos de Tecla, instrumentos de Cuerda, instrumentos de viento madera, instrumentos de viento metal y percusión, Teoría de la música y Departamento de actividades complementarias y extra escolares.

Plan de orientación académica y acción tutorial del centro constituye el marco idóneo en el que la realidad social de la música, las posibilidades de estudio y laborales, se unen a la labor del día a día en el aula y son recogidas en un documento que sirve de referencia y guía a estos estudios. El profesor tutor, a través del plan de acción tutorial y el conservatorio a través del plan de orientación académica conectan esta realidad con las posibilidades de los alumnos y sus aprendizajes.

Existen relaciones con Instituciones públicas y privadas para colaborar con eventos musicales fuera del centro, como el "Concurso de Creación Joven" con el Ayuntamiento. Con las Escuelas de Idiomas y Artes y Superior de Diseño de Soria, favoreciendo la interrelación entre la música, los idiomas y las artes plásticas y visuales. También y de forma eventual se producen colaboraciones en cuanto a cesión de espacios, préstamos de instrumentos y posibles conciertos en el auditorio con la Joven Orquesta Sinfónica de Soria y con la Banda Municipal.

Los Documentos organizativos del Centro son los siguientes: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Régimen Interior, Plan de Acción Tutorial y Orientación, y Plan de Evaluación todos disponibles en la página web del Centro.

Uno de los principios en los que se fundamenta el conservatorio es el fomentar la colaboración con las diferentes asociaciones e instituciones del entorno ya que enriquece la actividad del centro y ayuda a difundir una imagen plural y abierta del mismo. La Asociación de madres y padres se implican claramente en el proyecto educativo del centro tanto a nivel personal, económico como organizativo en todas las actividades extraescolares y complementarias organizadas a nivel de centro.

La comunicación externa se realiza a través de la página web, facebook y un canal de Youtube.

3.1.6. Ciudades Autónomas. Ceuta

Legislación

- 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 (BOE de 20 de Enero de 2007).
- ORDEN ECI/1889/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de Música de Ceuta y Melilla.

- ORDEN ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de Música de Ceuta y Melilla.
- ORDEN ECI/2892/2007, de 2 de octubre, por la que se corrige error de la Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla.

C.P.M. Ángel García Ruiz. Ceuta

Ceuta, es la provincia número 51 de España, situada en la península Tingitana al Norte de África en la orilla africana del estrecho de Gibraltar. Su población actual es de 84.519 habitantes según los datos del INE de 2016. En ella conviven cuatro culturas y religiones: cristiana, musulmana, hindú y hebrea. A nivel escolar cuenta con 23 colegios, 7 institutos, un centro de educación de adultos, uno de educación especial, una EOI y una escuela municipal de idiomas.

El Conservatorio de Ceuta es de titularidad municipal, perteneciente a un Patronato y lleva el nombre del cofundador y primer director del mismo, Ángel García Ruiz, compositor, director de orquesta y banda y gran impulsor de la vida musical y cultural de la ciudad y del norte de Marruecos.

En 1932 fue creada en Ceuta una escuela particular de música por iniciativa de un grupo de personas, a la cabeza de los cuales se encontraba Ángel García Ruiz, que consideraban que era una parcela educativa que no estaba cubierta en la ciudad. En 1933, el Ayuntamiento declaró la Escuela Municipal de Música Conservatorio Municipal. Finalmente el estado se hizo cargo de sus enseñanzas convirtiéndose en Conservatorio Oficial de Música y Declamación, con plena validez en todos sus estudios, por Orden de 27 de Noviembre de 1935. En 1942 el Decreto de 15 de junio, según el Artículo 1º, los conservatorios se dividían en Superiores, Profesionales y Elementales, de acuerdo con este artículo, el Conservatorio descendió al grado Elemental, recuperando la categoría de Profesional en 1979 (Real Decreto 1907/1979, de 13 de junio, B.O.E de 3 de agosto de 1979).

En su proyecto Educativo de Centro se pretende reflejar también las inquietudes que mueven a los profesores y profesoras que desarrollan su trabajo en este Conservatorio. Sus objetivos son : dotar de personalidad propia al Centro; potenciar todos los aspectos que contribuyan a la impartición de una enseñanza de calidad; sentar las bases de un modelo de convivencia; crear una estructura organizativa creativa y abierta donde todas las propuestas tengan cabida; dar a conocer el Conservatorio posibilitando su acercamiento a la sociedad.

El principal objetivo del Conservatorio es formar profesionales de la música, tanto docentes como concertistas, e inculcar el amor a la música al alumnado y en el entorno social que les rodea, a través de actividades musicales como asistencia a conciertos, audiciones. Una de las características más relevantes de la ciudad es su aislamiento geográfico, lo que provoca tres situaciones, por un lado el Conservatorio solo se nutre de alumnado de la ciudad, pues al no haber pueblos u otras ciudades cercanas, el número de alumnos potenciales es bastante limitado (sobre todo para algunas especialidades); por otro los alumnos no tienen el referente con alumnos de otros Conservatorios, y no pueden valorar sus cualidades y su nivel interpretativo con respecto a otros; y por último este aislamiento geográfico, también pone dificultades tanto a alumnos como a profesores a la hora de poder asistir con la facilidad que tienen los otros Centros de la península a cursos, conciertos, etc.

El Conservatorio Profesional de Música de Ceuta cuenta con una plantilla de 23 profesores, repartidos en cuatro departamentos didácticos (Cuerda, Viento, Piano y Teoría de la música), dirigidos por el director, el secretario y el jefe de estudios. El personal de administración y servicios está formado por un administrativo, un auxiliar administrativo y dos ordenanzas.

El número de alumnos que pueden admitir es un máximo de 250, 170 en la enseñanza elemental y 80 en la profesional.

El Conservatorio Profesional de Música de Ceuta se basa en un modelo de organización, gestión y convivencia caracterizado por: Gestión ágil y flexible, democrática y transparente en cuanto a organización y toma decisiones, basada en el dialogo y la participación coordinada de todos los órganos colegiados. Autonomía de gestión y organización basada en la adecuación del marco normativo a las

características específicas del centro y la potenciación de los órganos de coordinación docente en sus propuestas e iniciativas. Eficacia en la gestión y uso de los recursos humanos y materiales, tanto de los que dispone el centro como de los que las instituciones pongan a nuestra disposición. Integración en la vida del centro de todas aquellas iniciativas de padres y alumnos de acuerdo con el perfil de nuestro Conservatorio, así como potenciar una mayor comunicación entre tutores y familias. Fomentar la realización de actividades extraordinarias y extraescolares. Coordinación con las distintas instituciones o asociaciones dedicadas a la música, y a las enseñanzas generales.

Cuenta con varios Planes: Plan de Orientación y Acción Tutorial, elaborado por la Comisión de Orientación en colaboración con los tutores y tutoras y siguiendo las directrices del equipo técnico de coordinación pedagógica. Plan de Igualdad Efectiva y Real en centros educativos. Plan de sostenibilidad. Plan de formación del profesorado.

Además de realizar audiciones y conciertos a lo largo de todo el curso, el Conservatorio de Ceuta cuenta con un Aula de adultos que lleva funcionando tres cursos con gran éxito. Participa y organiza actividades con otras entidades de la ciudad como por ejemplo la Guía Educativa de la Asamblea de la Ciudad de Ceuta.

Tiene una Biblioteca que también realiza actividades en colaboración con otros departamentos.

No cuenta con página web, pero si está conectado a redes sociales como facebook.

El AMPA del Conservatorio participa en el mismo, organizando cursos y colaborando en el acto de graduación de los alumnos.

CAPITULO VI

METODOLOGÍA

1. Introducción

La meta que debe alcanzar todo sistema educativo es obtener un alto nivel de calidad en todos los elementos que lo conforman. También existe unanimidad en considerar que el concepto de calidad es relativo, subjetivo, impregnado de valores. Existen multitud de definiciones dado el carácter subjetivo del término. Casi todo el mundo lo equipararía a lo bueno y lo deseable. Pero lo que para una persona puede resultar muy favorable o conveniente, para otro puede ser indiferente y otra persona encontrarlo incluso perjudicial. Esto quiere decir que es un concepto cargado de valores personales. De ahí que podamos decir que el término calidad es un concepto relativo que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional.

De Miguel (1994) van más allá sentenciando que:

“Calidad es un concepto relativo en tanto que: a) significa cosas diferentes para diferentes personas, es decir, existe una diversidad de intereses de las personas implicadas; b) puede suponer cosas distintas para una misma persona en diferentes momentos y situaciones, según sus objetivos; c) se trata de un concepto que tanto puede definirse en términos absolutos considerándolo un ideal al que no se puede renunciar (al igual que sucede con la verdad o la belleza), como en términos relativos y finalmente d) es un concepto escurridizo asociado a lo que es bueno y merece la pena y con el que es necesario comprometerse” (p. 87).

El problema de la calidad de un centro no radica en la cantidad de recursos que dispone una institución sino en cómo actuar para que estos sean más efectivos. Las condiciones del aula tienen mayor impacto sobre la mejora del rendimiento de los alumnos que los factores relativos a la escuela en tanto que organización. Lo importante para estimar la calidad de un centro escolar es comprobar tanto si dispone de los recursos, medios y servicios que se consideran fundamentales para su adecuado

funcionamiento como valorar la eficiencia en la forma de gestionar estos medios por las escuelas. No se trata, por tanto, de evaluar solamente si los centros reúnen determinadas condiciones o características a partir de las cuales podamos predecir su productividad sino también de indagar sobre la calidad de los procesos que se desarrollan dentro de las instituciones, ya que, a partir de una mejora cualitativa en la gestión de estos procesos, podemos promover cambios significativos en los resultados.

Los centros escolares son organizaciones sociales que están llamadas inequívocamente a mejorar con el fin de ofrecer servicios de calidad a la comunidad. Independientemente del concepto de escuela que se mantenga, todos podemos coincidir en que prestar un buen servicio a la sociedad constituye el objetivo prioritario y permanente de todas las políticas públicas relativas a la educación.

El concepto de mejora aplicado a las instituciones educativas debe entenderse como un proceso y como tal, aunque puede ser sometido a cierta planificación, no puede ser explicado utilizando exclusivamente modelos racionales como si se tratara de un fenómeno lineal. El desarrollo de una institución exige una planificación pero no cabe esperar que toda planificación genere las mejoras previstas.

El requisito fundamental para que un plan de mejora sea efectivo es que la institución tome conciencia corporativamente de que constituye una “organización de aprendizaje” y establecer un proceso constante de revisión que facilite su desarrollo. La planificación del desarrollo de los centros constituye el camino apropiado para introducir cambios dentro de la organización. Las instituciones educativas tienen que tomar conciencia que constituyen organizaciones sociales que tienen que facilitar servicios educativos adaptados a las necesidades de un contexto.

La autonomía en la gestión constituye el principio fundamental que posibilita que los centros elaboren y desarrollen programas adaptados al contexto y utilicen eficientemente los recursos. En la medida que tal autonomía existe, se podrá responsabilizar a las instituciones del funcionamiento de los centros.

La dirección de los centros es uno de los factores que favorecen la calidad, pero se encuentra con problemas como: falta de tradición del trabajo en equipo; estructuras del centro educativo poco eficaces; falta de preparación técnica en los líderes de

coordinación; falta de recursos suficientes para motivar e incentivar a los grupos de trabajo. Los aspectos que facilitarían una dirección eficaz serían la participación de los miembros de la comunidad educativa; una visión clara de los objetivos a conseguir; un liderazgo bien definido; un clima participativo y bien estructurado; la claridad en las expectativas de los equipos; el buen dominio de las capacidades básicas y la importancia tanto en los procesos como en los resultados obtenidos. En definitiva todo esto dependerá tal y como afirma Cuevas (2002) de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo.

Según Martín Bris (2006) el clima de trabajo en las organizaciones educativas ha sido un controvertido motivo de estudio durante los últimos veinte años en España, por un lado se encontraban los que negaban la conveniencia de su estudio y por otro aquellos que pensaban que era necesario y fundamental para poder plantear acciones de mejora en los centros docentes. Tal y como afirma Martín (2006): "Poco a poco se ha ido abriendo camino como uno de los focos preferentes de estudio en el ámbito educativo, unido a conceptos como el de cultura de las organizaciones" (p. 33). El estudio sobre el clima supone trabajar sobre aspectos relevantes de la vida de los centros, como son la participación de la comunidad educativa, la comunicación, el liderazgo y la confianza. Todas estas dimensiones, además de las interrelaciones entre ellas, conforman la personalidad de los centros y uno de los indicadores más relevantes de la calidad.

2. El problema de investigación.

A la hora de plantear el problema objeto de este estudio hay que tener en cuenta que en el ámbito de la enseñanza musical, concretamente en lo referente a los Conservatorios como centros educativos no existen prácticamente investigaciones y muchos menos estudios sobre el ejercicio de liderazgo en las mismas. Hemos visto lo importante que es el ejercicio del liderazgo por parte de los directores en los centros educativos. Los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y por tanto, de forma indirecta el resultado de los alumnos y esto lo hacen a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y desarrollando las capacidades del profesorado para el liderazgo (Bolívar, 2010).

La presente investigación pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- **¿Qué percepción tienen los profesores del liderazgo que ejercen sus directores en los Conservatorios Profesionales de Música?.**
- **¿Qué tipo de liderazgo es el que predomina?.**
- **¿Cómo es el clima laboral imperante en dichos conservatorios?.**

3. Objetivos del estudio.

El problema de investigación ofrece el marco general del estudio realizado. Para saber de forma más concreta lo que se va a realizar en una investigación hay que formular los objetivos y las hipótesis. Hay una diferenciación entre los objetivos y las hipótesis. Según Buendía (1997) los objetivos tienen un carácter más descriptivo y las hipótesis buscan la relación, casual o no, entre las variables; las hipótesis son conjeturas o proposiciones que el investigador ofrece como respuesta al problema de investigador que se plantea. La formulación y comprobación de las hipótesis son parte fundamental en el desarrollo de una disciplina científica. El objetivo es la aspiración, el propósito y el resultado a alcanzar, que especifica el para qué se desarrolla la investigación; los objetivos de investigación son las metas últimas en la solución del problema planteado y son generalizaciones que señalan una respuesta anticipada al problema de investigación. Tal y como afirma Concepción (2012) el objetivo es orientador, se considera el punto de referencia para el desarrollo de la investigación, todos los esfuerzos van dirigidos a su consecución y expresan tanto la objetividad del posible objeto modificado, como la subjetividad del investigador que piensa, según su criterio, que ese debe ser el logro a alcanzar.

Puesto que la naturaleza de este estudio es descriptiva se justifica el empleo del término objetivo en vez de hipótesis.

De acuerdo con todo lo anteriormente dicho, el objetivo general de este estudio es el de **identificar las características del estilo directivo en los Conservatorios Profesionales de Música de España.**

De este objetivo general de la investigación se derivan objetivos específicos que describen de manera más concreta lo que se pretende hacer en el progreso de la investigación. En este estudio se plantean los objetivos específicos siguientes:

- 1°. Analizar los fundamentos teóricos sobre liderazgo, liderazgo femenino y la correlación entre la música y la empresa, así como el liderazgo en ambas entidades y la correlación entre directoras y directores de centros educativos musicales.
- 2°. Analizar la normativa que regula la organización y funcionamiento de este tipo de centros.
- 3°. Establecer un perfil con las características de liderazgo que predominan en este tipo de centros (las que se atribuyen los directores y las que perciben los profesores).
- 4°. Identificar y describir si aparecen características diferenciales atribuibles al sexo, la edad, tipo y tamaño de centro y sexo del director.
- 5°. Describir el clima del Centro a través de la percepción del profesorado y de los directivos.

4. Planteamiento metodológico

La utilidad de una investigación se puede valorar siguiendo cuatro criterios tal y como proponen Hernández y Fernández (2003): conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas y utilidad metodológica.

Este estudio permitirá determinar cuál es el tipo de liderazgo que se ejerce en los conservatorios como centros educativos y como centros musicales, insuficientemente estudiado, y favorecerá el camino para nuevas líneas de investigación en estudios futuros. Se ha elaborado para esta investigación un cuestionario para determinar la percepción de los profesores de música del liderazgo que se ejerce en su propio centro, susceptible de modificaciones y mejoras en investigaciones futuras.

Una de las razones para realizar este estudio se encuentra en el ámbito personal; la condición de profesora de música en el conservatorio de Profesional de Ceuta, así como pertenecer al equipo directivo del mismo durante muchos años, primero como jefa

de estudios y después en el cargo de directora, comprometida con la mejora de la calidad de la enseñanza en los conservatorios de música, han sido motivación suficiente para interesarme en el tema que nos ocupa.

Desde un punto de vista epistemológico era necesaria la realización de un estudio basado en fundamentos teóricos sobre el liderazgo en la música, la figura de la mujer en la misma y los puestos directivos en centros educativos musicales.

Por último, desde un punto de vista institucional, para los conservatorios de música no existe normativa legal específica acerca de la dirección de los mismos, se suelen ajustar a los centros de secundaria, pero las características que tienen al ser enseñanzas musicales lo hacen diferentes en muchos aspectos.

La realización de esta investigación fue factible gracias a la autorización de los distintos directores y directoras que permitieron la realización de los cuestionarios al personal de los centros que dirigen, así como la contestación a las cuestiones que se les plantearon sobre sus funciones directivas, así mismo al Servicio de Inspección de la Delegación Provincial del MECD.

Metodología de investigación.

A la hora de evaluar el liderazgo es necesario entender en primer lugar lo que cada teoría entiende por líder, porque es importante que cada investigador adopte un enfoque teórico para llevar a cabo su estudio, y esto le llevará a determinar el tipo de método que escoja para su evaluación y los correspondientes instrumentos y técnicas que se deriven de la metodología elegida.

Existen dos grandes tipos de metodología en investigación: Los métodos cuantitativos y los cualitativos. En los primeros se comprueban hipótesis previamente discutidas desde el plano teórico e intentan lograr la máxima sistematización posible basándose en la objetividad, la replicabilidad y la generalización. El investigador adscrito al método cuantitativo se sitúa como persona independiente al fenómeno a evaluar, con la finalidad de asegurar la objetividad de los procedimientos y de su interpretación. Pretende asegurar la validez interna (control) y la externa (generalización) del diseño de la investigación.

Cómo afirma Ruiz Olabuénaga (2012) “la investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo prácticamente igual al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa” (p. 51). Dicho proceso que se desarrolla en cinco fases que van desde la definición del problemas, el diseño del trabajo, la recogida de datos y su análisis y por último el informe y la validación de la investigación.

La investigación cualitativa tiene como objetivos:

- Explicar las razones de los diferentes aspectos de tal o cual comportamiento;
- Explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas;
- Llegar a un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan; en otras palabras, investigar el por qué y el cómo se tomó una decisión, en contraste con la investigación cuantitativa, que busca responder preguntas tales como cuál, dónde, cuándo, cuanto.

La investigación cualitativa se basa en la toma de muestras pequeñas, esto es la observación de grupos de población reducidos.

El investigador interacciona con el fenómeno a evaluar, porque es necesario que comprenda las relaciones que se dan en la realidad estudiada desde dentro de la misma. Pretende comprender lo que sucede y así describir la realidad desde los propios protagonistas. Para ello utiliza diseños simples y no necesita que el objeto de evaluación esté demasiado estructurado, porque con ello puede observar los efectos no planteados (Cuevas, 2002).

Como consecuencia de lo anterior, en la presente investigación se ha optado por un planteamiento ecléctico pues combina diferentes métodos y técnicas (cuantitativos y cualitativos). Al tratarse de un estudio descriptivo-explicativo utiliza técnicas propias de la investigación evaluativa pues en su propósito fundamental es conocer y valorar la organización de los Conservatorios y el liderazgo pedagógico que ejercen sus directores.

Desde el punto de vista del diseño, esta investigación puede considerarse como no experimental o ex-post-facto, por cuanto los efectos de las variables ya acontecieron en el momento de recoger la información.

Las principales **variables** a considerar en este estudio serían: tipo de centro, tamaño del mismo, sexo y edad del personal docente y no docente, sexo del director, liderazgo y clima del centro.

Para este trabajo de investigación se ha utilizado la encuesta como método de **recogida de información**. Según Buendía (1997), es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática según un diseño previo que asegure el rigor de la información que se obtiene.

La encuesta es un procedimiento estandarizado para recabar información de una muestra o población de sujetos. La información se adquiere mediante observación indirecta, por medio de las respuestas de sus encuestados; dicha información abarca aspectos objetivos, como hechos y subjetivos, como opiniones, actitudes de los individuos que han podido suceder en el presente o en el pasado (Concepción, 2012).

Con este método la información se recoge de forma estructurada, formulando a cada sujeto las mismas preguntas y en el mismo orden, lo que permite agrupar y cuantificar las respuestas para examinar las relaciones entre ellas, mediante pruebas estadísticas, y esto propicia el análisis descriptivo en profundidad. Los instrumentos por excelencia de la metodología de investigación por encuesta son los cuestionarios y las entrevistas, ya que por su estructuración facilitan la recogida y el análisis estadístico de datos relacionados con intereses, opiniones, preferencias, necesidades y actitudes de grupos de individuos.

Tal y como dice Portilla (2002), las ventajas en la utilización de las encuestas radican en que permiten abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo sentido y ofrece la posibilidad de un primer acercamiento al objeto de estudio, además de facilitar la comparación de resultados al basarse en la cuantificación y estandarización de las respuestas.

En la investigación por encuesta no se da la manipulación directa de variables, por lo tanto la diferencia de los diseños está determinada por aspectos como: variables seleccionadas, momento y número de medidas y la selección de los grupos (Buendía, 1997). En función del momento y número de medidas, Hernández y Fernández (2003) diferencian los diseños transversales y longitudinales.

El diseño transversal es el más utilizado en la investigación por encuesta y se caracteriza por que los datos se recogen en un sólo momento temporal. El propósito de este tipo de diseño es describir variables para, analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al, 2003). La transversalidad define una estrategia que puede seguirse en diferentes diseños pero compartiendo ciertos supuestos, objetivos y aspectos metodológicos que se pueden apreciar claramente en la investigación por encuesta (Buendía, 1997).

La selección de los grupos de sujetos es otro elemento bajo control del investigador en los diseños transversales de este tipo de investigación, propicia la realización de comparaciones entre grupos naturales de un mismo entorno cultural. Para Buendía (1997) un diseño transversal puede ser el preámbulo de un diseño longitudinal, donde la obtención de datos de un grupo determinado se realiza en diferentes momentos, mediante medidas repetidas a lo largo de un parámetro temporal, también destaca que la especificación de un tipo u otro diseño está condicionada por los objetivos específicos del estudio y la naturaleza del mismo.

Los diseños transversales pueden ser descriptivos o correccionales. Los descriptivos analizan la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas una o más variables y descubrir su comportamiento (Concepción, 2012).

Buendía (1997) indica que el proceso de investigación por encuesta sigue tres fases de desarrollo: teórico-conceptual, metodológica y estadística-conceptual. La primera incluye el planteamiento de objetivos, problemas e hipótesis de investigación. En la segunda se selecciona la muestra, se definen las variables objeto de estudio, se confecciona el cuestionario piloto y se formula la versión definitiva. En la última, se codifican y analizan los datos, se elaboran conclusiones y se realizan generalizaciones

que se integran al marco teórico en las conclusiones de la investigación (Concepción, 2012).

En la planificación de una encuesta descriptiva o explicativa se deben tener en cuenta tres principios básicos: propósito que se persigue, población a la que va dirigida y soporte material y humano con que se cuenta. El propósito de la encuesta no debe ser muy ambicioso, ni muy reducido, el objetivo general debe ser bien precisado y la población debes estar bien definida.

Según Pérez y Nocedo (1983), antes de concluir el diseño definitivo de la investigación y antes de comenzar su realización, es necesario llevar a cabo un estudio o prueba piloto en la que el problema, los objetivos y los métodos de investigación son sometidos a una revisión crítica y a la comprobación empírica. Para su realización se selecciona una muestra pequeña que reúna características similares a la muestra que se tomarán de la población.

Este estudio piloto nos ayuda a someter a prueba no sólo el instrumento, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan de manera adecuada, se evalúa el lenguaje y la redacción. Los resultados se utilizan para calcular la confiabilidad inicial y de ser posible, para determinar la validez del instrumento (Concepción, 2012).

5. Muestra

En muchas ocasiones no es posible acceder al conocimientos de una realidad a través de todos los casos que comparten características comunes, ya sea el universo o la población y por ello a veces solo se puede seleccionar una parte de la población a la que se denomina muestra (Buendía, 1997). En la teoría del muestreo nos encontramos tres conceptos que están interrelacionados por relaciones de subordinación: población, muestra e individuo.

La población es la categoría que designa a todos los individuos en que se va a estudiar un fenómeno determinado. La muestra es el conjunto de individuos tomados de

una población atendiendo a un procedimiento de selección determinado, lo que se llama tipo de muestra. A cada uno de los individuos que integran la población y que también integran la muestra, se le denomina individuos o unidades de análisis (Concepción, 2012).

En España existen 193 Conservatorios Profesionales de Música y con un total de más de 8.493 profesores que imparten sus enseñanzas en estos centros. En la Tabla 15 se indica para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, el número de profesores de los distintos Conservatorios Profesionales. Los datos para su elaboración se han obtenido a través de las páginas webs de los mismos.

Tabla 15

Número de profesores en los Conservatorios Profesionales

Comunidades Autónomas	Profesores	Mujeres	Hombres
Andalucía	1.572	593	979
Aragón	299	120	179
Canarias	125	60	65
Cantabria	147	78	69
Castilla la Mancha	452	162	290
Castilla y León	630	330	300
Cataluña	903	340	563
Extremadura	213	82	131
Foral de Navarra	96	33	63
Galicia	756	362	394
Islas Baleares	201	95	106
La Rioja	72	38	34
Madrid	568	246	322
Pais Vasco	320	168	152
Principado de Asturias	213	102	111
Region de Murcia	393	138	255
Valencia	1.480	552	928
Ceuta	23	12	11
Melilla	30	11	19
Total	8.493	3.522	4.971

Fuente: Elaboración propia.

6. Instrumentos

En este trabajo se ha acudido a una diversidad de fuentes para apreciar con precisión, fiabilidad y validez la información necesaria para los propósitos de la

investigación: conocer y describir el liderazgo de la dirección de un centro educativo musical desde la percepción de los profesores. De acuerdo con lo anterior, los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido los siguientes:

- Materiales disponibles.
- Cuestionarios
- Entrevista

6.1. Materiales disponibles.

Los Conservatorios como centro educativo generan documentación cuyo análisis minucioso puede aportar gran cantidad de pistas acerca de su funcionamiento. Estos documentos son:

- Proyecto Educativo
- Proyecto curricular
- Normas de Organización y Funcionamiento
- Documento de Organización de Centro (DOC)
- Registro de Actividades extraescolares y Complementarias
- Planes y Proyectos: Convivencia, Igualdad, Proyección Lingüística, Erasmus+, etc.

A través del análisis de estos documentos se comprueban las prioridades educativas del centro y cuáles son los objetivos y metas del mismo, que además son compartidas por el equipo de profesores, así como da opción a conocer aspectos relacionados con la formación y perfeccionamiento del profesorado, la participación de planes de Mejora y otros programas institucionales.

6.2. Cuestionario. Proceso de construcción y validación del cuestionario.

Para la presente investigación se ha elaborado un cuestionario dirigido a profesores y personal de administración y servicios (PAS) sobre liderazgo y clima.

Justificación

Para Buendía (1997) la encuesta es una técnica de recogida de información sobre las opiniones, intereses, necesidades, actitudes de un grupo de personas mediante preguntas organizadas en un formulario.

El objetivo de la encuesta es buscar información a través de preguntas directas e indirectas, que se organizan según determinados requisitos metodológicos. Como ya he mencionado con anterioridad, este método se concreta con la utilización de dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista (Nocedo et al, 2001). El cuestionario es el instrumento más utilizado para recoger datos y consiste en un conjunto de preguntas que se plantean a grupos de individuos sobre una o más variables a medir (Hernández y Fernández, 2003). Según Buendía (1997), con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados a través de preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidos sin contar con la presencia del encuestador.

Los criterios para clasificar las preguntas que se van a incluir en un cuestionario dependen de la función, del grado de libertad de las respuestas y según la coincidencias entre objetivos y contenidos. Las preguntas pueden ser abiertas, cerradas o mixtas. La elección del tipo de preguntas depende de las posibilidades del investigador para anticipar posibles respuestas, del tiempo del que se tenga para codificar y si se quiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión.

El cuestionario ofrece, citando a Fox (1981), ventajas como que alcanza a un número masivo de sujetos, que es un método poco costoso y la normalización de sus instrucciones. Pero existen muchas más (Cuevas; 2002):

- Son de gran utilidad para obtener datos descriptivos que las personas proporcionan a través de sus experiencias.
- Permiten recoger mucha información en poco tiempo.
- Consiguen información que no se puede obtener por otros medios, y confirmar los datos obtenidos por encuesta o entrevista.
- Ofrecen la posibilidad de una codificación que permite el posterior tratamiento informatizado.

- En las investigaciones evaluativas y comparativas, son un método útil para generar la información a partir de la cual se pueden alcanzar conclusiones de este tipo.
- Son útiles como punto de partida antes del empleo propiamente dicho de métodos cualitativos.

La utilidad para esta investigación está muy relacionada con el último punto comentado.

En una investigación se dan dos situaciones respecto al instrumento de medición, que se pueda elegir un instrumento ya desarrollado, el cual se adapta a los requerimientos del estudio que se está realizando o que haya que construir un nuevo instrumento de medición. En los dos casos es necesaria la evidencia de la confiabilidad y validez del instrumento para evitar la improvisación y la extrapolación (Hernández y Fernández, 2003).

Hernández y Fernández (2003) sugieren siete pasos para construir un cuestionario: revisión de cuestionarios ya desarrollados que midan las mismas variables que se pretenden medir en la investigación, hacer una lista con las variables a medir, revisar cómo han sido definidas las variables en cuestionarios anteriores, elegir un cuestionario ya desarrollado que pueda adaptarse al contexto de la investigación o realizar la construcción de un cuestionario propio, indicar el nivel de medición de cada ítems, determinar el tipo de codificación de los ítems, elaborar la primera versión del cuestionario, consultar con expertos, ajustar la primera versión del cuestionario, aplicar la prueba piloto para analizar la confiabilidad y validez, diseñar la versión definitiva del cuestionario, administración del cuestionario y la recolección y análisis de los datos.

Algunos de estos pasos se han seguido para este estudio. La variable a medir es el modelo de liderazgo que perciben los profesores y personal no docente de los Conservatorios Profesionales de Música de España. Se han medido más variables: tipo de centro, tamaño del centro, edad y sexo del personal y sexo del director.

Elaboración

En nuestra investigación se decidió elaborar un cuestionario "ex profeso" dirigido al personal docente y no docente de los Conservatorios.

En el cuestionario para el profesorado y PAS se han operativizado los distintos ámbitos, como son las características del liderazgo, la percepción del profesorado sobre liderazgo, gestión y planificación y por último el clima, tanto laboral como organizativo.

Para elaborar el cuestionario para el profesorado, se han analizado cuestionarios diseñados en estudios anteriores sobre liderazgo y clima laboral con el propósito de revisar cómo se han definido estas variables en otros estudios. Se analizó el Cuestionario de Liderazgo Multifactorial de Bass y Avolio (1990). (MLQ-también conocida como MLQ 5X corto o la MLQ estándar) mide una amplia gama de tipos de liderazgo de líderes pasivos, a los líderes que dan recompensas contingentes de seguidores, a los líderes que transformen sus seguidores a convertirse en líderes. El MLQ identifica las características de un líder transformacional y ayuda a las personas a descubrir la forma en que están a la altura de sus propios ojos y ante los ojos de las personas con quienes trabajan. Muestra, explica y demuestra a las personas de los factores clave que marcan los líderes verdaderamente excepcionales, aparte de los marginales. Evalúa la efectividad del liderazgo de toda una organización. Válido en todas las culturas y tipos de organizaciones. Distingue los líderes eficaces e ineficaces en todos los niveles organizativos. Fácil de administrar, requiere de 15 minutos para completar. Ampliamente estudiado y validado. El MLQ proporciona una excelente relación entre los datos de la encuesta y los resultados organizacionales. El MLQ es la medida de referencia de Liderazgo Transformacional.

También se han consultado Cuestionario de liderazgo y Clima de Cuevas (2002).

Perfil de liderazgo empresarial de Guilloli y Gómez de Paniagua (2004); el Cuestionario de Clima laboral de Litwin y Stringer (1968) revisado (2001) y la Encuesta de Clima laboral, Clima-e.; cuestionarios extraídos del libro “Materiales para el Diagnóstico” que se encuentra dentro de los materiales de apoyo que editó el centro de publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura en 1997.

A partir de aquí se distribuyeron las áreas en función de los objetivos delimitados, se pasó a la elaboración de los ítems para cada apartado y la posterior redacción del primer borrador. Una vez hecha la revisión por parte de expertos se

elaboró el cuestionario piloto. Este constaba de 67 ítems que el personal debía valorar en una escala de cuatro grados: Nunca, alguna vez, frecuentemente y siempre. Se consideraron las dimensiones siguientes: Carisma, Consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, participación, influencia idealizada conductual y atribuida, dirección por excepción activa, satisfacción, *laissez-affaire*, clima laboral y clima organizacional. Este se aplicó a los 22 profesores y dos personas del PAS del Conservatorio profesional Municipal de Música de Ceuta. En total, respondieron al cuestionario 21 personas.

Se confeccionó el cuestionario definitivo adaptándolo a los contextos dónde se realizó esta investigación incluyendo variables como el sexo, los estudios realizados y formación, tipo de centro. En este cuestionario se reagruparon algunas dimensiones como influencia idealizada conductual y atribuida, dirección por excepción activa, y satisfacción, y clima organizacional y laboral de forma que se redujeron el número de ítems.

Descripción

Como hemos comentado el cuestionario se ha diseñado *ex profeso* para nuestra investigación y para ello se ha utilizado la herramienta de Google denominada *Google Forms* que nos ha permitido diseñar y enviar las encuestas en línea, recogiendo la información de forma sencilla, visualizar los datos recopilados con gráficas y manipularlos de forma automática y simplificada. El cuestionario comienza con una presentación general informando acerca de su finalidad y características, dando indicaciones precisas para responder a las cuestiones correctamente.

Seguidamente se plantean siete preguntas referentes al centro, tipo, número de profesores, si el encuestado pertenece al personal docente o no docente, al sexo, la edad y asignatura o especialidad que imparte en el caso del profesorado.

El cuestionario está compuesto por 63 ítems que el personal debe valorar en una escala de cuatro grados:

1. Nunca
2. Alguna vez
3. Frecuentemente
4. Siempre

En él se han considerado dos aspectos: la opinión del personal del conservatorio sobre el liderazgo pedagógico y el clima del centro.

En la Tabla 16 vemos las dimensiones que vamos a estudiar y los ítems del cuestionario que se corresponden con ellas.

Tabla 16

Dimensiones e ítems.

Dimensiones	Ítems
Carisma	9- Afronta los posibles conflictos derivados del equilibrio entre los distintos grupos (de padres y alumnos y de éstos con el personal). 11- Predica con el ejemplo 20- Consigue que el personal se entusiasme con su trabajo 35- Cuenta con el respeto de los profesores 41- Los profesores se sienten a gusto trabajando con él/ella. 57- Actúa de modo que se gana el respeto del personal 59- Cumple con las expectativas que tengo de él/ella
Consideración individual	2- Es accesible y escucha al personal. 12- Consulta al personal antes de tomar decisiones 21- Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores/as y del PAS 25- Trata al profesorado sin hacer distinciones por motivos personales o profesionales 31- Reconoce el esfuerzo del personal, además de los resultados. 34- Reconoce y estimula el trabajo de las personas y los equipos 36- Elogia al profesorado y al personal no docente cuando realizan bien su trabajo 46- Ayuda a desarrollar fortalezas. 48- Escucha y atiende a las familias 58- Trata al personal como individuos y no sólo como miembros de un grupo 63- Está disponible para atender a los alumnos/as
Estimulación intelectual	4- Valora y ayuda al personal a mejorar sus resultados. 5- Anima al personal docente y no docente a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo. 10- Estimula la innovación y la creatividad mediante el trabajo en equipo 15- Estimula a expresar ideas y opiniones sobre el método de trabajo 19- Promueve procesos de formación para el personal 22- Es efectivo/a a la hora de motivar al personal 39- Me motiva hacer algo más de lo que esperaba hacer 40- Agradece los esfuerzos suplementarios del personal por situaciones extraordinarias 42- Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras 60- Aumenta mi deseo de alcanzar los objetivos
Inspiración	1- Tiene clara las prioridades del centro 3- La planificación y la estrategia del centro se formulan de un modo coherente, claro y preciso. 6- Comparte los riesgos en las decisiones tomadas por los equipos docentes 13- Implica al profesorado y al personal no docente en la consecución de los objetivos y estrategias fijados por el centro 26- Los objetivos básicos que forman parte de la planificación y la estrategia son compartidos por el profesorado 28- Se muestra confiable y seguro/a 37- Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace 38- Expresa confianza en que se alcancen los objetivos 43- Cuenta con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro 44- Orienta hacia objetivos alcanzables 45- Evalúa las consecuencias de las decisiones adoptadas 46- Ayuda a desarrollar fortalezas 49- Realiza un seguimiento de los errores que se producen 50- El equipo que lidera es efectivo

Participación	14- Consigue que el profesorado trabaje en equipo
	16- Expresa satisfacción cuando se cumplen los objetivos
	24- El Director/a da importancia a las relaciones del profesorado con los alumnos y las familias
	27- Fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad
	29- Mantiene informado al personal de lo que sucede en el centro
	32- Implica al personal en la resolución de problemas
Laissez faire	47- Informa de forma satisfactoria si se han cumplido los objetivos
	56- Solicita y respeta las ideas de los profesores para mejorar el centro
	51- Está ausente cuando surge problemas importantes
Clima	61- Le cuesta tomar decisiones
	7- Me proporciona información suficiente y adecuada para realizar mi trabajo.
	8- La relación que tengo con la dirección es cordial
	17- Fomenta la comunicación entre mis compañeros de trabajo
	18- Tengo libertad para hacer cambios en la forma de realizar mi trabajo para que sea más efectivo
	23- Me siento útil con la labor que realizo
	30- Fomenta y desarrolla el trabajo en equipo
	33- El ambiente del centro es confortable
	52- Existe compromiso de apoyo en el trabajo entre los compañeros
	53- El Director/a me apoya cuando me encuentro en dificultades
54- Es comprensivo/a	
	55- Se preocupa por la satisfacción del personal
	62- Tengo una buena comunicación con él/ella

Características de los directores/as

- Carisma (ítems 9, 11, 20, 35, 41, 57, 59).

El director ofrece una meta, una sensación de misión, infunde orgullo y entusiasmo gana respeto y confianza. Hace que los profesores se sientan a gusto trabajando con él. El director es respetado, admirado y el personal tiene confianza en él, siendo en ocasiones modelo de identificación.

- Consideración individual (ítems 2, 12, 21, 25, 31, 34, 36, 46, 48, 58, 63).

El director presta atención personal al tratar a cada profesor de manera individual, dirige y aconseja. Consulta antes de tomar decisiones que afectan a todo el personal. Apoya, elogia, conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores, los trata sin hacer distinción por motivos personales o profesionales.

- Estimulación intelectual (ítems 4, 5, 10, 15, 19, 22, 39, 40, 42, 60).

El director estimula la inteligencia, la racionalidad y la solución atenta de problemas, a desarrollar ideas innovadoras y a formarse. Anima a los profesores

a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo. Los resultados proporcionarán información valiosa para elaborar los planes de mejora en las áreas correspondientes.

- Inspiración (ítems 1, 3, 6, 13, 26, 28, 37, 38, 43, 44, 45, 49, 50).

Tiene clara las prioridades del centro y son capaces de que el personal se identifique con los objetivos del mismo, implica y cuenta con la confianza de los profesores para conseguir los objetivos. Genera satisfacción en el equipo que dirige, cuando se valora positivamente sus actividades laborales y siente retribuidas sus necesidades y carencias, sean estas de carácter físico, psicológico o social. El líder busca que no existan desviaciones que alejen de las reglas y normas. Planifica y desarrolla estrategias con Misión, Visión, Valores y con una Dirección Estratégica del centro educativo, y éstos se reflejan en todos los Proyectos Institucionales del centro. En este cuestionario se ha recogido la implicación del personal en la elaboración y desarrollo de la planificación y la estrategia.

- Participación (ítems 14, 16, 24, 27, 29, 32, 47, 56).

Da información e implica al profesorado en todo lo que acontece en el centro. Mantiene un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades del personal. Mantiene una relación adecuada con las instituciones y las administraciones. Pone los medios necesarios para que los profesores trabajen en equipo y consideren que el éxito del centro depende de las actuaciones conjuntas. El director establece un intercambio de recompensas y reconoce los logros.

- Laissez-affaire (ítems 51, 61).

El director adopta un papel pasivo, abandona el poder en manos del grupo. está ausente y le cuesta tomar decisiones.

Clima

- Clima (ítems 7, 8, 17, 18, 23, 30, 33, 52, 53, 54, 55, 62).

El ambiente de trabajo permite que cada individuo actúe y exprese sus competencias tanto personales como psicológicas en el cumplimiento de sus funciones y objetivos institucionales. Un aspecto importante para ello es la Atmósfera o Clima Laboral en el cual se participa. El Clima Organizacional parte importante para generar un buen Clima, es el filtro por el cual pasan los fenómenos objetivos (estructura, liderazgo., toma de decisiones), por lo tanto, evaluando el Clima Organizacional se mide la forma como es percibida la organización. Las características del sistema organizacional generan un determinado Clima Organizacional. Este repercute sobre las motivaciones de los miembros de la organización y sobre su correspondiente comportamiento. El comportamiento de un trabajador no es un resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de las percepciones que tenga el trabajador de estos factores. Sin embargo, estas percepciones dependen en buena medida de las actividades, interacciones y otra serie de experiencias que cada miembro tenga con la organización. De ahí que el Clima Organizacional refleja la interacción entre características personales y organizacionales.

El cuestionario se pasó al personal docente y no docente de los Conservatorios que colaboraron en la investigación.

6.3. Entrevista. Proceso de construcción

Para complementar a los cuestionarios y recabar información más completa del liderazgo ejercido por los directores y directoras de los Conservatorios de Música de España, se confeccionó una entrevista también *ex profeso* dirigida a los directivos de los centros.

Justificación

En la investigación cualitativa existen diferentes técnicas de recogida de datos, ya lo hemos visto, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes. Una de estas técnicas es la "*Entrevista*", esta se puede definir como "una conversación que se propone con un fin determinado pero con unas características

distintas al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). En palabras de Denzin citado por Ruiz Olabuénaga (2012), la entrevista es la herramienta metodológica favorita del investigador cualitativo.

La entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada de manera que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello que se refiere un tema específico o evento acaecido en su vida, tal y como lo afirman Fontana y Frey (2005) citados por Vargas (2011).

Continuando con Díaz et al. (2013) la entrevista ofrece muchas ventajas principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos.

El término de entrevista se utiliza para designar una serie bastante heterogénea de clases de entrevistas. La entrevista puede adoptar una serie de formas diferentes que va desde la más común, la entrevista individual hablada entre dos personas, hasta la entrevista de grupo, o las desarrolladas por correo o teléfono, de forma estructurada y controlada o libre. También podemos encontrar igualmente, entrevistas que se reducen a un breve intercambio de pocos minutos o acaparar sesiones y días de conversación interminable. Las entrevistas se pueden diferenciar por tres características tal y como desarrolla Ruiz Olabuénaga (2012):

- a) Las entrevistas con un solo individuo o con un grupo de personas. La entrevista en profundidad a grupos, por ejemplo, es utilizada con cierta frecuencia, en el marketing económico y político y, en general, en los estudios prepublicitarios.
- b) Las entrevistas que cubren un amplio espectro de temas (biográficas) o las monotemáticas.
- c) Las entrevistas dirigidas (Estructurada) en las que el actor lleva la iniciativa de la conversación o aquellas en la que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas (No estructurada).

Según Díaz et al. (2013), la entrevista en la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recogida sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los entrevistados atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la el fin de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado.

La clasificación más usual de las entrevistas de acuerdo a su grado de estructura corresponde a tres tipos:

- Entrevistas estructuradas o enfocadas: las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Las preguntas se elaboran con anticipación y se plantean a los entrevistados con cierta rigidez o sistematización. En este tipo de entrevista, se elabora un protocolo de preguntas y respuestas prefijadas que se sigue con rigidez, estas pueden ser cerradas y proporcionan a las personas participantes las alternativas de respuesta que debe seleccionar, ordenar y expresar.
- Entrevista semiestructurada: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que como afirma Flick, citado por Díaz et al. (2011) se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario.
- Entrevistas no estructuradas: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan

original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación.

Según Vargas (2011) existen nuevas tendencias de entrevistas y una que está cobrando fuerza es la entrevista electrónica, que utiliza la tecnología, y que generalmente era utilizada con mayor frecuencia en la investigación cuantitativa que empleaba preguntas estructuradas; como afirman Fontana y Frey, citados en Vargas (2011) es sólo cuestión de tiempo que los investigadores adapten las técnicas de la tecnología al trabajo cualitativo. Como una ventaja importante la información puede recogerse y procesarse en forma gráfica de forma casi inmediata, además el software controla el llenado correcto de todas las respuestas, y se ahorra tiempo. Como desventaja se pierde el contacto directo con el entrevistado y con ello toda la riqueza que encierra el lenguaje no verbal. Además, la construcción interactiva con el entrevistador no ocurre.

En nuestra investigación y teniendo en cuenta que hemos utilizado cuestionarios que tienen un mayor grado de estructuración para el personal docente y no docente de los centros, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas a los directores y directoras como complemento para recabar información como ya hemos comentado.

Las entrevistas se realizaron de forma telefónica una vez que contactamos con los directivos y tuvimos una primera conversación con cada uno de ellos de aproximadamente treinta minutos, donde se les informó de los objetivos de nuestra investigación solicitándoles colaboración en una doble vertiente, primero enviando los cuestionarios al personal de su centro y en segundo lugar realizando la entrevista cada uno de ellos. Además se les notificó el carácter confidencial de ambos instrumentos. En esta primera entrevista de carácter informal se cambiaron impresiones sobre sus centros, para lo cual se hizo un registro escrito por parte del investigador a través de notas descriptivas.

Se concretó un día para la realización de la entrevista elaborada siguiendo un guión que permitió recabar información sobre los diferentes aspectos que habíamos considerado, esta entrevista también se realizó vía telefónica y fue grabada con su consentimiento.

Elaboración

Optamos por una entrevista semiestructurada, lo que nos llevó a que su elaboración fuera menos compleja que los cuestionarios que tuvieron un carácter mucho más rígido.

Tuvimos en cuenta que antes del inicio del proceso de la entrevista era necesaria una revisión de la literatura que nos aportara información acerca de los aspectos relativos al liderazgo que deberíamos investigar. Muchos autores, recomiendan realizar al inicio una revisión profunda de la literatura con el objeto de identificar conceptos y teorías pertinentes. En este caso, los trabajos efectuados con anterioridad nos ayudaron a precisar el sujeto de la investigación, el desarrollo de hipótesis (objetivos) y a proporcionar una base teórica. La clarificación del problema y el abordaje de la literatura son parte esencial de la investigación. En cierta manera están en la base de lo que buscamos durante la entrevista. En este sentido creímos conveniente elaborar una guía de entrevista que nos permitiera no olvidar los temas en los que se basa nuestro problema de investigación. Una guía flexible nos permitió explorar nuevas dimensiones del tema que en un principio no estaban previstas.

Una vez revisada la literatura y elaborada la guía, el siguiente paso fue formular las preguntas y secuenciarlas, utilizando un lenguaje significativo para el interlocutor y contextualizando las preguntas para evitar ambigüedades.

Seguimos algunas de las recomendaciones de Báez y Pérez de Tudela (2009) para la formulación de las preguntas:

- Ser sencillas, breves y claras pero adecuadas para el objetivo de la pregunta de investigación.
- Ser válidas, es decir, que los indicadores informen sobre lo que se requiere explorar.
- Planteadas de tal forma que los entrevistados las entiendan de la misma manera.
- Aun cuando las preguntas se encuentren en un cuestionario escrito, deben estar formuladas en la forma de lenguaje oral y no escrito.
- Referirse a un solo hecho.
- No contener presuposiciones.

- Adecuarse a la percepción, el conocimiento y el horizonte de previsión del entrevistado.
- Evitar enunciarlas de forma sugerente.

Descripción de la entrevista

La entrevista consta de 36 preguntas. Las dos primeras identifican a los centros, nombre del mismo y municipio, provincia y comunidad autónoma a la que pertenece. Se le asignó un código a cada uno de ellos, para que de esta forma se pudiera asegurar el anonimato y la confidencialidad de los mismos; dicho código consistió en la letra D (director/a) seguido de un número, D-1 a D-22. Dieciséis son preguntas cerradas, dos referidas al sexo y la edad de los entrevistados, una a cómo acceden al cargo, dos de ellas al centro y respondiendo con una escala de 1 a 10, y el resto sobre su ejercicio contestando a escalas de distinta índole. Las otras 18 son preguntas abiertas.

Preguntas:

- Nombre del centro
- Municipio, Provincia, Comunidad Autónoma.
- Sexo (Cerrada)
- Edad (Cerrada)
- Acceso al cargo (Cerrada):
 - A través de consejo escolar,
 - A través de claustro
 - A través de la administración
 - Decreto u otro tipo de normativa
- ¿Qué opina de la normativa legal (LOMCE) para acceder al cargo? (Abierta)
- Antigüedad (Cerrada):
 - 1. En la docencia
 - 2. En el centro
 - 3. En la dirección
- Titulación y especialidad (Abierta).
- ¿Ha ostentado otro cargo dentro del equipo directivo? (Abierta)
 - ¿Cuál? ¿cuánto tiempo)

- ¿Cuáles son las características destacables de su centro? (Abierta) (N° de alumnos, especialidades que se imparten, programas en los que participa).
- ¿Se encuentra satisfecho con el funcionamiento del centro? (Cerrada) (En una escala de 1 mínimo, 10 máximo).
- ¿Cuál es el grado de participación del Claustro en el centro? En cuanto a la gestión y a la toma de decisiones. (Cerrada) (En una escala de 1 mínimo, 10 máximo).
- ¿El Consejo Escolar se implica en todo lo referente al Centro? Si la respuesta es negativa, explique por qué no lo hace según su opinión. (Abierta).
- ¿Cómo acceden a los cargos su equipo directivo? (Abierta).
 - Vicedirector, Secretario, Jefe de Estudios.
- ¿Cómo califica la relación con los miembros de su equipo? (Cerrada) (Escala: muy buena, buena, regular, mala, muy mala).
- ¿Comparte decisiones con los demás miembros del equipo? (Cerrada) (Escala: Siempre, la mayoría de las veces, a veces, nunca).
- ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro? (Abierta).
- ¿Cómo? (Claustros, circulares, etc.).
- ¿Qué cree que hace falta para ejercer con éxito las tareas de dirección? (Abierta).
- ¿Considera que es importante que las riendas de la institución estén en manos de un artista más que de un administrador? ¿Por qué? (Abierta).
- ¿Se considera Jefe o Líder de su Institución educativa? ¿Por qué? (Abierta).
- Si hoy tuviera que elegir una profesión, ¿optaría por la docencia? (Cerrada) (Opciones de respuesta: Si, No, No lo sé).
- ¿Me siento satisfecho de trabajar en este centro? (Cerrada) (Opciones de respuesta: Si, No, No lo sé).
- ¿En gran medida las expectativas que tenía al comenzar a trabajar como docente se cumplieron? (Cerrada) (Opciones de respuesta: Si, No, No lo sé).
- En este centro, ¿percibo que mi trabajo es valorado? (Cerrada) (Opciones de respuesta: Si, No, No lo sé).
- ¿Siento que el trabajo en este centro permite mi desarrollo profesional? (Cerrada) (Opciones de respuesta: Si, No, No lo sé).

- ¿El ambiente del centro es el adecuado para la realización de las actividades académicas y artísticas? (Cerrada) (Opción de respuesta: Sí, No).
- ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro? (Abierta)
- En caso de respuesta negativa indique por qué según su opinión
- ¿Considera que se da la suficiente, cohesión, colaboración, comunicación y trabajo en equipo de los profesores? (Abierta) (En caso de respuesta negativa indique por qué según su opinión).
- ¿Cuenta con la mayoría de los compañeros para realizar actividades a nivel de centro? (Abierta) (En caso de respuesta negativa indique por qué según su opinión).
- ¿Siente que existe algún tipo de oposición a su labor directiva? (Abierta) (En caso de respuesta afirmativa indique por qué según su opinión).
- ¿Anima al personal docente y no docente a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo? (Cerrada) (Opción de respuesta: Si, No).
- ¿Estimula la innovación y la creatividad mediante el trabajo en equipo? (Cerrada) (Opción de respuesta: Si, No).
- ¿Realiza un seguimiento de los errores que se producen? (Cerrada) (Opción de respuesta: Si, No).
- ¿La responsabilidad del cargo le afecta en su vida personal y/o familiar? ¿ En qué sentido? (Abierta)
- ¿Ha tenido problemas a la hora de conciliar la vida laboral con la familiar? ¿En qué medida? (Abierta)
- ¿Qué indicadores considera necesarios para que su centro cumpla los requisitos para ser un conservatorio con calidad? (Abierta)

CAPITULO VII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

1. Introducción

El presente capítulo está estructurado en tres grandes apartados:

- Situación actual de la enseñanza de la música en España.
- Opinión del personal del conservatorio sobre el liderazgo pedagógico y clima del centro.
- Opinión de los directores sobre el funcionamiento del centro y el liderazgo ejercido.

Para el primero se han recopilado los datos proporcionados por el MECD a través del Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD) y se han consultado las diferentes páginas web de cada uno de los centros.

El segundo presenta los principales resultados del cuestionario elaborado *ad hoc* que ha sido respondido por 79 profesores y 3 miembros del PAS pertenecientes a 23 conservatorios.

El tercero se ocupa de presentar los resultados de las entrevistas realizadas a 22 directores y directoras de conservatorio.

2. Situación actual de la enseñanza de la música en España.

Para comprender la situación de la enseñanza musical en nuestro país tenemos que observar que valoración legislativa se ha hecho en los últimos años sobre ella y esta realmente ha sido muy escasa. Como consecuencia directa de este hecho la presencia de la música en la escuela se ve forzosamente desvalorizada a favor de las matemáticas, lengua e inglés.

Vamos hacer un pequeño resumen legislativo:

- La LOGSE (1990) supuso un gran paso adelante para la enseñanza de la música en los colegios. Por primera vez en nuestra historia, la Música se convertía en una asignatura obligatoria. En la formación universitaria, apareció la figura del Maestro en Educación Musical.
- Con la LOE (2006), hubo una reducción de la carga lectiva para la asignatura de la música en primaria, compartiendo una hora semanal con la educación plástica. En la Educación Secundaria Obligatoria, también se redujo la carga lectiva de la asignatura de música, dejando de estar presente en sus cuatro cursos.
- Con la LOMCE (2013), la asignatura de música ha dejado de ser troncal en Primaria (bajo el formato de Educación Artística) y en Secundaria. Las asignaturas específicas y de libre designación, según esta ley, queda en manos de las comunidades autónomas ofrecerlas o no, y en caso de hacerlo, cuántas horas a la semana se impartirán.

Las troncales (Ciencias, Lengua, Matemáticas y un idioma extranjero) son obligatorias en todo el territorio, deben ocupar al menos el 50% del horario lectivo.

Tenemos que tener en cuenta que los niños que no aprenden música y la disfrutan, no solo son privados de los beneficios que la música les reporta, sino que serán los futuros responsables de decidir su presencia o ausencia en el currículo escolar.

Si tenemos en cuenta que hay una baja formación musical en la etapa escolar, el estudiante de Magisterio, que será el encargado de formar a los alumnos en las etapas de infantil y primaria, llegará a la universidad sin apenas conocimientos de música, con excepción de aquellos que hayan adquirido su formación a través de las escuelas de música, el conservatorio o la enseñanza privada. La realidad que dejó la LOE que perpetúa la LOMCE, es la desaparición del Maestro Especialista en Educación Musical, para dar paso a estudios de grado más generalistas: El Grado en Educación Primaria y el Grado en Educación Infantil, quedan la especialidad de Música relegada a una mención, es decir, que el maestro es el responsable de todas las materias, incluida la música. Son sus graduados los principales responsables de la educación musical de los niños en los colegios.

La música a nivel profesional es de competencia exclusiva de los conservatorios, y en las universidades sólo se enseña musicología histórica del tipo tradicional.

Dicho todo esto, cabe señalar que la mayoría de la población desconoce cuánto hemos mejorado en cultura musical, cómo los chicos de hoy aprenden a tocar instrumentos y a conocer y valorar los distintos estilos musicales. Y si la música no está presente de forma activa en la educación cabe preguntarnos quienes serán las personas que llenen los auditorios en un futuro no muy lejano.

El campo que nos ocupa en esta investigación es el de los conservatorios profesionales y en él nos vamos a centrar. Estos centros se crearon, entre otros, con el objetivo básico de formar instrumentistas, pero las necesidades musicales de nuestra sociedad han cambiado rápidamente en los últimos años y las profesiones relacionadas con la música están transformándose de forma radical, creciendo la demanda de expertos en música en otros terrenos, no sólo el de instrumentistas. Ejemplos claros podemos encontrar en la industria discográfica, cine, televisión, apareciendo nuevos mercados dónde expandirse. Hay también nuevas maneras de entender la música que van más allá de la tradición musical clásica. Los profesionales de la música se han tenido que adaptar a esta nueva realidad, pero, en cambio, algunas instituciones educativas aún no se han adaptado totalmente, con lo que se ha creado un vacío entre los dos.

Con la LOGSE se produjo la plena inserción de las enseñanzas artísticas en la normativa general de enseñanza y esto supuso un hito. Se configuraron bajo la denominación general de "Enseñanzas de régimen especial"; con esta normativa se dividieron los estudios de Música en tres ciclos, uno elemental de cuatro cursos, otro profesional estructurado en tres ciclos, cada uno de dos cursos de duración y un grado superior. La superación del tercer ciclo de grado profesional daba derecho al título profesional en la especialidad correspondiente y si además superaban las materias comunes del Bachillerato, obtendrían el título de Bachiller. La realización de estos estudios transcurría paralela a las enseñanzas de régimen general. Con esta Ley y por primera vez una norma determinaba el espacio y la superficie que debían tener los centros para impartir las enseñanzas musicales, además de establecer la ratio. Se definieron los distintos modelos y tipos de centros, las especialidades

mínimas que debían impartirse y aparecía un nuevo modelo, las "escuelas de música", destinadas a la formación no profesional. Se establecieron los aspectos básicos del currículo tanto del grado elemental como profesional, así como los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación. También la relación de especialidades que se debían impartir en ambos grados, las asignaturas obligatorias, los tiempos lectivos. Autorizaba además a las Administraciones Educativas autonómicas a establecer los criterios y pruebas de ingreso para los dos grados y los límites de permanencia en los Centros y preveía la creación de centros integrados. Creó el Bachillerato de Música.

Tras la aprobación de la LOGSE (1990) el gobierno se comprometió a mejorar en lo posible a los Conservatorios a través de un desarrollo legislativo cuidadoso. Pero este desarrollo fue lento e incompleto, causando ciertas dificultades de funcionamiento en los centros. Con la LOE (2006) se diseña la estructura del sistema educativo y las Enseñanzas Artísticas incluidas con una nueva ordenación. En esta normativa las Enseñanzas Artísticas se califican como Enseñanzas de Régimen especial junto con las Enseñanzas de Idiomas y las Deportivas. Se mantiene la división entre enseñanzas musicales regladas y no regladas. La estructura académica continua dividida en Enseñanzas Elementales, Enseñanzas Profesionales y las Enseñanzas Superiores. Se suprime casi todas las menciones a las Enseñanzas Elementales de música de la ley anterior y desaparece la disposición de facilitar la simultaneidad con las enseñanzas generales. Estas enseñanzas elementales pasan a ser competencia de las comunidades autónomas que integrarían a las escuelas musicales y las privadas a la red. Cada Comunidad autónoma elaboró su propia regulación en cuanto al acceso a los centros y el calendario de aplicación.

Las enseñanzas profesionales no presentaban novedades; el principal objetivo era preparar profesionales de grado intermedio para diversas funciones laborales (bandas, orquestas, emisoras, archivos, etc.) y orientar hacia las enseñanzas superiores. Estas enseñanzas se siguen organizando en seis cursos que deben coincidir con secundaria y bachillerato, y las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar de forma simultánea ambas y superarlas dará derecho a la obtención del título profesional de la especialidad cursada. Las distintas CCAA aprobaron sus respectivos desarrollos curriculares para sus ámbitos de gestión tal y

como ocurrió en las Enseñanzas Elementales, cabe destacar que el Estado dictó una Orden para el currículo profesional en las ciudades de Ceuta y Melilla, ya que estas no tienen competencias en educación, así como la regulación de su acceso a los Conservatorios de ambas ciudades autónomas.

Las condiciones de acceso a las enseñanzas profesionales de música y danza, las titulaciones correspondientes y los límites de permanencia reguladas por la LOE son semejantes a las contempladas en la legislación anterior.

La LOMCE aprobada en noviembre de 2013 modifica, que no sustituye, a la LOE y en el terreno de las Enseñanzas Musicales se contemplan escasas modificaciones. Las Enseñanzas Artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar su cualificación para ejercer como profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas se creó en cumplimiento de la LOE como órgano consultivo del gobierno y de participación de toda la comunidad educativa pero tal y como afirma Narejos (2017) la primera decepción se produjo al conocerse la composición del mismo ya que consideraba del mismo modo a los diferentes niveles educativos y negando de nuevo el espacio educativo que le corresponde a las enseñanzas artísticas superiores.

En todo lo referente a la ordenación de las enseñanzas elementales y profesionales continúan de la misma manera que en la normativa anterior, tanto en el currículo, a las correspondencias con otras enseñanzas y simultaneidad. En cuanto a la organización y características, las elementales son determinadas por cada Administración Autónoma y las Profesionales se organizan en un grado de seis cursos de duración y el alumnado de forma excepcional y previa orientación del profesorado podría matricularse en más de un curso. Una mínima diferencia es la Titulación que se obtiene al cursar las enseñanzas profesionales, más que nada en cuanto a su denominación "Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música o Danza". Los alumnos que se encuentren en posesión de este Título podrán obtener el Título de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que se escoja.

En España la Enseñanza Musical es un sector educativo que continúa creciendo, según datos del MECD, el pasado curso 2015-2016 estas enseñanzas contaban nada menos que con 323.693 alumnos, 44.808 de Enseñanzas Elementales, 45.505 Profesionales, 8.619 Superiores y 224.761 de Enseñanzas no regladas y con una red de 1.384 centros de los que el 72,8% son públicos. De estos 194 tienen la denominación de Conservatorios Profesionales, 106 Conservatorios Elementales, 965 son Escuelas de Música, de estas 722 son públicas y 243 concertadas o privadas y 107 centros autorizados. En cuanto a la Enseñanza Superior de Música actualmente existen en nuestro país 23 Conservatorios Superiores. Y todo esto a pesar de todas las dificultades que plantea la enseñanza musical, empezando por la normativa tan cambiante a lo largo del tiempo, para al final quitarle la importancia que merece en la enseñanza de régimen general, pero el interés por la música entre nuestros niños y niñas sigue siendo una realidad.

El comienzo de esta carrera de fondo se sitúa en los Conservatorios Elementales y Profesionales. Para acceder a ambos es necesario superar una prueba de acceso a través de pruebas selectivas perjuicio de los aspirantes sin exposición previa a la música. En los Conservatorios es difícil que un niño obtenga plaza con más de 8 años y muchos de los que acceden con estas edades lo hacen sin la intencionalidad de dedicarse a la música. Es una enseñanza muy individualizada y muchos alumnos pierden el interés con el paso de los años. El grado de abandono en los conservatorios profesionales está en torno a un ochenta por ciento. Sólo un porcentaje muy pequeño llegarán a obtener una titulación superior en estas enseñanzas. Con lo cual tendríamos que plantearnos por qué entra un alumnado y en esas enseñanzas, que son de diez años, Quizá una retroalimentación entre la enseñanza general y la de los conservatorios permitiría una presencia de la música digna, y que los alumnos tuvieran más claro cómo hay que afrontar la música en esas enseñanzas ya especializadas, pues haría que fuera de un enriquecimiento mutuo. Una experiencia muy interesante viene desarrollándose en nuestro país en los últimos años, son los Centros Integrados. Los centros integrados de Música son instituciones educativas que imparten las enseñanzas de régimen general con la enseñanza reglada de los Conservatorios. Suponen una alternativa para aquellos alumnos que deseen compaginar sus estudios de enseñanza general y de música, esto previene claramente su fracaso de manera efectiva. En España hay diez centros de

estas características, ya lo hemos visto anteriormente, cuatro de carácter público, uno concertado y cuatro privados.

Una especificidad de los conservatorios es el hecho de que imparten una enseñanza profesionalizada desde el primer curso. Desde los inicios se toman decisiones muy importantes para el resto de la vida de los alumnos y alumnas, como por ejemplo es la elección del instrumento, decisiones que suelen depender de la disponibilidad de plazas y la elección personal del alumno, sin ir acompañadas de un diagnóstico previo, que pueda considerar información relevante como las características físicas del alumno o las razones que le han llevado a preferir determinados instrumentos. Se podría decir sin temor a equivocarnos que desde muy jóvenes se les exige a los alumnos unos altos niveles de compromiso. Hablamos de compromiso y responsabilidad en una edad en la que quizás los jóvenes deberían estar pensando en cosas menos trascendentales, y sobre todo, con menos consecuencias para el resto de sus vidas. La normativa establece que el estudio de un instrumento es el “eje vertebrador” de las enseñanzas de música. Se trata de la materia que acompañará al alumno a lo largo de todas las enseñanzas elementales y profesionales. Un instrumento inadecuado podría ser claramente la raíz de un fracaso prolongado a lo largo de unos meses, unos años, o toda la vida, cuando ese mismo alumno podría haber cursado con éxito los estudios de música, de haber escogido otra especialidad instrumental.

Una vez que el alumno inicia sus estudios en un centro profesional de música, adquiere una serie de características que junto a las particularidades de los estudios que cursa y la complejidad del mundo profesional que le espera, presenta una necesidades específicas de orientación tal y como afirman Ponce de León y Lago (2012). Pero en la realidad de nuestro país no se reflejan en el cuadro de profesionales de estas instituciones. Lo más adecuado y necesario sería que el conservatorio ofreciese este tipo un servicio y contase con los medios específicos para responder a las necesidades concretas de sus alumnos en este terreno. Una adecuada orientación profesional en el campo de la música parece un requisito lógico en los centros calificados como conservatorios profesionales. No obstante, en la mayoría de los centros no existen actualmente ni la figura del orientador ni el departamento de orientación. En los Conservatorios de la Junta de Andalucía y en la Comunidad de Madrid sí que aparece este departamento y en algunos casos el Jefe del

Departamento es un o una orientador/a especializad/a. Concretamente en la Junta, el Departamento se denomina Departamento de Orientación, Formación, Evaluación e Innovación (DOFEI).

Cabe destacar el diferente grado de información y conocimiento que los alumnos tienen de las distintas profesiones vinculadas a la música. La falta de planificación de los centros provoca que la orientación se convierta en el resultado de la iniciativa particular de algunos profesores. La creación de la figura del orientador en los conservatorios y el aumento de actividades extracurriculares ligadas a la orientación son algunas de las medidas que necesarias para cubrir este vacío. En la actualidad y hasta que se legisle en todo el territorio español en este sentido la función de orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales compete a los profesores-tutores, estos tienen una doble función: la informativa (la transmisión de conocimientos) y la formativa (la formación del ser humano como persona). En el caso de los estudios de Música en un conservatorio, las cualidades personales del tutor son más esenciales si cabe debido al carácter individual de las enseñanzas que imparte.

En referencia a las especialidades instrumentales la normativa estatal fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música y prevé que la relación de especialidades instrumentales o vocales que se establecen en dicha norma puede ser ampliada y con otras que, por su tradición o grado de interés etnográfico, o por su valor histórico en la cultura musical europea, así como debido a las nuevas demandas de una sociedad plural, requieran el tratamiento de especialidad. La creación de nuevas especialidades será adoptada por el Gobierno, bien a instancias de las comunidades autónomas o bien por iniciativa propia. Esto no implica que todos los Conservatorios impartan todas las especialidades autorizadas, ya que dependen de la demanda que tengan de las mismas, la disponibilidad de profesorado de dichas especialidades y en el caso de los Conservatorios Municipales, del presupuesto que cuenten para ello.

Exponemos a continuación un recorrido por todas las Comunidades Autónomas y los instrumentos autorizados que pueden impartir.

Andalucía: Arpa, Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violoncello.

Aragón: Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violoncello.

Canarias: Acordeón, Arpa, Bajo Eléctrico, Cante Flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Dulzaina, Fagot, Flabiol i Tamborí, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Gaita, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Guitarra Flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Tenora, Tible, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violoncello.

Cantabria: Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violoncello.

Castilla - La Mancha: Acordeón, Bajo eléctrico, Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violoncello.

Castilla y León: Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Dulzaina, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola da Gamba, Violín y Violoncello.

Cataluña: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Flautín y tamborino, Guitarra, Guitarra eléctrica, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Tenora, Tible, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violoncello.

Extremadura: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Guitarra eléctrica, Instrumentos de Púa, Oboe, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo.

Foral de Navarra: Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violoncello.

Galicia: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Gaita, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violonchelo..

Islas Baleares: Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo.

La Rioja: Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo.

Madrid: Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Guitarra flamenca, Guitarra eléctrica, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo.

País Vasco: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Guitarra eléctrica, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Violín, Violonchelo.

Principado de Asturias: Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Gaita, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, , Viola, Violín, Violonchelo.

Región de Murcia: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violonchelo.

Valencia: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Dulzaina, Fagot, Flabiol i tamboril, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano Saxofón, Tenora, Tible, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violonchelo.

Ceuta y Melilla: Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo.

El instrumento es el eje vertebrados de estas enseñanzas, como ya hemos comentado y se imparte en todos los cursos, pero además las enseñanzas musicales profesionales se organizan en distintas asignaturas que son de tres tipos:

- Asignaturas comunes a todas las especialidades: Instrumento o voz, Lenguaje Musical, Armonía e Historia de la Música (esta última, no en todas las Comunidades Autónomas, que puede pasar a ser optativa).

- Asignaturas propias de la especialidad, dependiendo de si pertenecen al área de instrumentos de orquesta y de las familias de viento madera, metal y percusión, de cuerda, de instrumentos polifónicos o de canto, de instrumentos modernos o de música tradicional y antigua.
- Asignaturas optativas, que se suelen impartir en los últimos años y en función de la preferencia y orientación académica y profesional del alumnado, estas pueden ser Análisis, Fundamentos de Composición, Nuevas Tecnologías, etc.

3. La opinión del personal

El cuestionario nos ha facilitado información sobre la percepción que el personal docente y no docente tiene del director o directora de su centro en relación a los comportamientos y actitudes de los mismos. Estos comportamientos se verán reflejados o no en las dimensiones de liderazgo que ya hemos comentado y desde distintas variables de categorización que veremos más adelante.

3.1. Análisis descriptivo

La percepción que tiene el personal de los distintos Conservatorios analizados aparece en la Tabla 17 y en función de la respuesta dada a cada uno de los ítems, expresando la media, la desviación típica y la frecuencia de respuesta a cada una de las preguntas. Presentamos los porcentajes globales alcanzados lo que nos aportará una visión general que representa la primera aproximación a los resultados obtenidos.

Tabla 17*Estadísticos correspondientes al cuestionario*

Item	Media	Desv	Frecuencias (%)			
			Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	3,20	1,00	8,54	15,85	23,17	52,44
2	3,27	0,99	7,32	17,07	17,07	58,54
3	2,83	1,02	13,41	20,73	35,37	30,49
4	2,96	1,12	17,07	12,20	28,05	42,68
5	2,74	1,13	21,95	13,41	32,93	31,71
6	2,88	1,15	20,73	9,76	30,49	39,02
7	3,12	0,88	3,66	21,95	32,93	41,46
8	3,52	0,77	2,44	9,76	20,73	67,07
9	3,09	1,08	15,85	6,10	31,71	46,34
10	2,85	1,02	14,63	15,85	39,02	30,49
11	3,04	1,08	15,85	8,54	31,71	43,90
12	2,71	1,00	15,85	20,73	40,24	23,17
13	2,98	0,96	9,76	17,07	39,02	34,15
14	2,74	0,91	13,41	17,07	51,22	18,29
15	2,66	1,00	17,07	20,73	41,46	20,73
16	3,30	0,94	7,32	10,98	25,61	56,10
17	2,79	1,07	17,07	18,29	32,93	31,71
18	3,24	0,87	3,66	17,07	30,49	48,78
19	3,00	0,99	7,32	26,83	24,39	41,46
20	2,57	0,99	20,73	17,07	46,34	15,85
21	2,77	1,01	13,41	24,39	34,15	28,05
22	2,56	1,06	23,17	17,07	40,24	19,51
23	3,38	0,84	3,66	12,20	26,83	57,32
24	3,29	0,92	6,10	13,41	25,61	54,88
25	2,93	1,16	19,51	12,20	24,39	43,90
26	2,82	0,85	6,10	28,05	43,90	21,95
27	2,89	1,07	15,85	14,63	34,15	35,37
28	3,13	1,06	12,20	13,41	23,17	51,22
29	3,02	0,98	7,32	24,39	26,83	41,46
30	2,83	1,03	15,85	14,63	40,24	29,27
31	3,02	1,12	15,85	13,41	23,17	47,56
32	2,88	1,01	12,20	20,73	34,15	32,93
33	2,91	0,92	7,32	24,39	37,80	30,49
34	2,88	1,10	17,07	15,85	29,27	37,80
35	2,99	1,01	10,98	18,29	31,71	39,02
36	3,04	1,02	9,76	20,73	25,61	43,90
37	3,16	0,85	4,88	14,63	40,24	40,24
38	3,15	0,88	6,10	13,41	40,24	40,24
39	2,89	1,07	14,63	18,29	30,49	36,59
40	3,07	1,14	17,07	9,76	21,95	51,22
41	2,82	0,97	12,20	20,73	40,24	26,83
42	2,91	1,11	18,29	10,98	31,71	39,02
43	2,91	0,96	9,76	20,73	37,80	31,71
44	2,99	0,97	10,98	14,63	39,02	35,37
45	2,90	1,03	12,20	20,73	31,71	35,37
46	2,67	1,04	17,07	24,39	32,93	25,61
47	3,07	0,95	6,10	23,17	28,05	42,68

48	3,41	0,90	7,32	6,10	24,39	62,20
49	2,91	0,93	7,32	25,61	35,37	31,71
50	2,94	0,97	9,76	20,73	35,37	34,15
51	1,71	0,92	54,88	25,61	13,41	6,10
52	2,88	0,91	9,76	18,29	46,34	25,61
53	3,07	1,07	13,41	13,41	25,61	47,56
54	3,09	1,00	10,98	12,20	34,15	42,68
55	2,84	1,16	21,95	9,76	30,49	37,80
56	2,90	1,10	17,07	13,41	31,71	37,80
57	2,89	1,02	13,41	17,07	36,59	32,93
58	3,01	0,96	9,76	15,85	37,80	36,59
59	2,99	1,01	12,20	14,63	35,37	37,80
60	2,76	1,08	19,51	14,63	36,59	29,27
61	1,98	0,92	35,37	39,02	18,29	7,32
62	3,39	0,84	2,44	15,85	21,95	59,76
63	3,35	0,85	3,66	13,41	26,83	56,10

El ítem con puntaje más alto es el referente a la atención a las familias, siguiéndolos el de la buena comunicación del personal con el director, que es accesible y escucha a toda la comunidad educativa, y está disponible para atender al alumnado, además el personal se siente útil con la labor que realiza. Esto nos indica que según la opinión del personal, el director considera de forma individual al profesorado y al PAS. En referencia al Clima, el personal opina que genera un buen clima en el centro.

En cuanto a los ítems con menor puntaje en frecuencia de respuesta corresponden a la dimensión *laissez-faire*.

A continuación, la Tabla 18 presenta la media obtenida en cada una de las dimensiones valoradas en todos los centros.

Tabla 18*Estadísticos correspondientes al liderazgo del director y clima.*

Dimensiones	Media	Desv
Carisma	2,91	1,03
Consideración individual	3,05	1,02
Estimulación intelectual	2,84	1,08
Inspiración	2,96	0,98
Participación	3,01	1,00
Laissez faire	1,84	0,93
Clima	3,09	0,98

Los valores medios de cada dimensión se sitúan por encima de 2,5 (punto medio del intervalo 1-4), excepto la referida a Laissez faire. Esto nos indica que el personal tiene una opinión bastante alta del ejercicio de la dirección. Concretamente, las dimensiones más valoradas son la consideración individual, lo que implica que el personal percibe que el director o directora presta especial atención a cada seguidor y que las diferencias individuales son reconocidas, la participación y el clima le siguen en puntuación media, y esto nos da información acerca de que el ambiente de trabajo es el adecuado para que cada individuo actúe y exprese sus competencias personales y repercute sobre la motivación de los mismos para alcanzar los objetivos. En cuanto a Laissez faire, un puntaje bajo en esta dimensión nos indica que el personal considera que el director o directora no adopta un papel pasivo, no está ausente y no le cuesta tomar decisiones.

3.2. Tests de hipótesis

Este apartado se dedica a analizar las diferencias encontradas en función de las siguientes variables de categorización:

- Tipo de centro
- Tamaño del centro
- Edad del personal

- Sexo del personal
- Sexo del director

Con el fin de determinar la significación estadística de las diferencias detectadas se procedió, en primer lugar, a comprobar si se daban los supuestos de normalidad (pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Saphiro-Wilk) y homocedasticidad (Prueba de Levene) para elegir el tipo de contraste más adecuado. Tras su aplicación se pudo observar que, en las variables seleccionadas, no se cumplían ninguno de los anteriores requisitos, debiendo optar por el empleo de prueba no paramétricas como la U de Mann-Whitney (en el caso de las variables sexo del personal y sexo del director) y la prueba de Kruskal-Wallis (para las variables tipo de centro, tamaño del centro y edad del personal).

3.2.1. Tipo de centro

Como puede apreciarse en la Tabla 19, las mejores puntuaciones la obtienen los centros pertenecientes a una Diputación ($\bar{X} = 2,97$) seguidos por los estatales ($\bar{X} = 2,89$). En cuanto a las variables analizadas, la mejor valorada es la consideración individual en los centros cuya titularidad es de la correspondiente Diputación provincial ($\bar{X} = 3,24$) y en segundo lugar el clima de estos mismos centros ($\bar{X} = 3,18$) y el de los estatales ($\bar{X} = 3,16$).

En consonancia con estas altas valoraciones, la pasividad de los directores en la gestión del centro que se correspondería con un liderazgo del tipo “laissez faire” alcanza los valores más bajos (entre 1,82 y 2). Esto supone que el personal de los conservatorios encuestados considera que sus directores están implicados en el día a día del funcionamiento del centro.

Tabla 19*Estadísticos correspondientes al liderazgo y clima en función del tipo de centro*

Dimensiones	Estatad		Diputación		Local	
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv
Carisma	2,99	0,95	3,07	0,85	2,80	0,89
Consideración individual	3,13	0,84	3,24	1,01	2,93	0,80
Estimulación intelectual	2,97	0,96	3,02	0,99	2,68	0,90
Inspiración	3,05	0,90	3,10	0,94	2,85	0,77
Participación	3,10	0,88	3,15	0,92	2,91	0,85
Laissez faire	1,83	0,74	2,00	0,84	1,82	0,66
Clima	3,16	0,82	3,18	0,85	3,00	0,74

A la vista de los anteriores datos, procedemos en primer lugar a comprobar si se cumplen los supuestos de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (estadístico de Levene) con el fin de elegir el tipo de contraste más adecuado para la diferencia de medias. Los resultados de ambas pruebas se recogen en la Tabla 20.

Tabla 20*Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función del tipo de centro*

Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a			Levene ^b
	Estatad	Diputación	Local	
Carisma	0,00	0,20	0,00	0,33
Consideración individual	0,00	0,06	0,02	0,17
Estimulación intelectual	0,01	0,14	0,08	0,16
Inspiración	0,01	0,20	0,05	0,69
Participación	0,00	0,20	0,01	0,12
Laissez faire	0,00	0,04	0,00	0,28
Clima	0,00	0,20	0,03	0,42

a. La significación estadística ($p < 0,05$) lleva a asumir la no-normalidad en la distribución.

b. si la probabilidad asociada al estadístico Levene es $> 0,05$ suponemos varianzas iguales, si es $< 0,05$ suponemos varianzas distintas.

Dado que no se aprecia normalidad en la distribución de los datos y, al mismo tiempo, tampoco hay igualdad de varianzas entre los grupos considerados, debemos optar por un contraste no paramétrico. En este caso, al tratarse de tres grupos independientes, la prueba más adecuada es la de Kruskal-Wallis cuyos resultados se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21

Resumen del contraste de hipótesis en función del tipo de centro (Kruskal-Wallis para muestras independientes)

Dimensiones	Significación
Carisma	0,43
Consideración individual	0,27
Estimulación intelectual	0,21
Inspiración	0,29
Participación	0,39
Laissez faire	0,87
Clima	0,39

Los niveles de significación alcanzados nos llevan a concluir que no puede rechazarse la hipótesis nula y, por consiguiente, no existen diferencias significativas en el liderazgo que ejercen los directores entre los diferentes tipos de centro.

3.2.2. Tamaño del centro

Con el fin de comprobar si el tamaño del centro influye a la hora de valorar las diferentes dimensiones del liderazgo ejercido por la dirección, presentamos en la Tabla 22 los principales estadísticos. En ella se puede apreciar que directores de los centros de tamaño medio (entre 25 y 40 profesores) son los que mejor puntúan ($\bar{X} = 3,06$), seguidos de los pequeños ($\bar{X} = 2,98$).

Las dimensiones que alcanzan las puntuaciones más altas son: clima, consideración individual y carisma en los centros medianos. Para el personal, el clima

creado por el director/a es cordial y establece una buena comunicación, proporcionando información suficiente para realizar bien el trabajo. Es capaz de desarrollar fortalezas y es accesible y elogia al profesorado y al resto del personal cuando realiza bien su trabajo, es carismático en cuanto que predica con el ejemplo y afronta los conflictos que se puedan generar entre los alumnos, sus familias y el profesorado. En cuanto a la participación, esta se da en mayor medida en los centros pequeños y los directores que más responden al tipo de Laissez faire son los de los centros muy grandes, ya que les cuesta tomar más tomar decisiones. Finalmente, la variable inspiración es la mejor valorada en los centros pequeños y medianos, en estos el personal percibe que los directivos tienen claras las prioridades del centro y se muestran confiables y seguros.

Tabla 22

Estadísticos correspondientes al liderazgo y clima en función del tamaño del centro

Dimensiones	Pequeño		Mediano		Grande		Muy Grande	
	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv	Media	Desv
Carisma	3,12	0,57	3,31	0,77	2,73	1,11	2,47	0,76
Consideración individual	3,23	0,54	3,33	0,74	2,89	0,97	2,80	0,80
Estimulación intelectual	3,13	0,55	3,14	0,88	2,70	1,11	2,39	0,83
Inspiración	3,21	0,51	3,21	0,71	2,87	1,01	2,57	0,88
Participación	3,30	0,52	3,21	0,82	2,88	1,02	2,75	0,80
Laissez faire	1,70	0,65	1,81	0,64	1,86	0,87	2,00	0,71
Clima	3,20	0,57	3,39	0,78	3,03	0,86	2,80	0,68

Para determinar si las anteriores diferencias son reales o pueden atribuirse al azar, debemos realizar el oportuno contraste de hipótesis. Para ello procedemos en primer lugar a comprobar si se cumplen los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas, cuyos resultados se presentan en la Tabla 23.

Tabla 23

Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función del tamaño del centro

Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a				Levene ^b
	Pequeño	Mediano	Grande	Muy Grande	
Carisma	0,20	0,06	0,05	0,20	0,00
Consideración individual	0,20	0,01	0,03	0,20	0,01
Estimulación intelectual	0,12	0,05	0,04	0,20	0,00
Inspiración	0,20	0,20	0,06	0,20	0,00
Participación	0,20	0,07	0,00	0,20	0,00
Laissez faire	0,06	0,16	0,00	0,01	0,59
Clima	0,15	0,01	0,03	0,20	0,08

a. La significación estadística ($p < 0,05$) lleva a asumir la no-normalidad en la distribución.

b. si la probabilidad asociada al estadístico Levene es $> 0,05$ suponemos varianzas iguales, si es $< 0,05$ suponemos varianzas distintas.

Los datos anteriores ponen de manifiesto que no existe homogeneidad de varianzas entre los grupos y que, en los centros medianos y grandes no podemos asumir la normalidad de la distribución. Por tal motivo, debemos emplear la prueba de Kruskal-Wallis cuyos resultados se presentan en la Tabla 24.

Tabla 24

Resumen del contraste de hipótesis en función del tamaño del centro (Kruskal-Wallis para muestras independientes).

Dimensiones	Significación
Carisma	0,11
Consideración individual	0,15
Estimulación intelectual	0,15
Inspiración	0,46
Participación	0,19
Laissez faire	0,94
Clima	0,28

Como puede apreciarse en la Tabla 24, ninguno de los niveles de significación alcanzados permite rechazar la hipótesis nula, por lo que debemos concluir que no existen diferencias a la hora de valorar el ejercicio de la dirección entre los centros de los diferentes tamaños considerados.

3.2.3. Edad del personal

A continuación y con la intención de constatar si la edad del personal puede influir a la hora de valorar el ejercicio de la dirección observamos en la Tabla 25 que la franja de menores de 30 años es la que mayor puntuación otorga al ejercicio del director o directora ($\bar{X} = 2,98$), seguida por los de 40-49 y 50-59 que puntúan igual ($\bar{X} = 2,88$).

Los menores de 30 años valoran con puntuaciones más altas el clima del centro ($\bar{X} = 3,33$) y el carisma ($\bar{X} = 3,22$) de sus directores/as. Entre 40 y 49 años, las dimensiones con mayor puntuación son la consideración individual ($\bar{X} = 3,11$) y la inspiración ($\bar{X} = 3,11$). En la franja de 50 a 59, la consideración individual es la más puntuada ($\bar{X} = 3,22$). Y por último entre 30 y 39 años y los mayores de 59, ninguna dimensión supera el valor medio de 3, aunque la mejor valorada es el clima en ambas franjas.

Tabla 25

Estadísticos correspondientes al liderazgo y clima en función de la edad del personal

Competencia	Estadístico	Edad				
		<30	30-39	40-49	50-59	>59
Carisma	<i>Media</i>	3,22	2,82	2,97	3,03	1,86
	<i>Desv. Est.</i>	0,30	0,82	0,93	1,00	1,21
Consideración individual	<i>Media</i>	3,14	2,89	3,11	3,22	2,41
	<i>Desv. Est.</i>	0,32	0,77	0,83	0,89	1,61
Estimulación intelectual	<i>Media</i>	3,15	2,68	2,92	2,99	2,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,21	0,85	0,96	0,97	1,41
Inspiración	<i>Media</i>	3,08	2,77	3,11	3,07	2,22
	<i>Desv. Est.</i>	0,30	0,76	0,84	0,89	1,21
Participación	<i>Media</i>	3,19	2,88	3,10	3,12	2,44
	<i>Desv. Est.</i>	0,27	0,78	0,91	0,87	1,68
Laissez faire	<i>Media</i>	1,75	1,96	1,74	1,63	2,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,35	0,63	0,70	0,55	0,71
Clima	<i>Media</i>	3,33	2,95	3,20	3,11	2,58
	<i>Desv. Est.</i>	0,35	0,76	0,73	0,92	1,41

La Tabla 26 recoge los resultados de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (en la que se excluyen del análisis las categorías “menor de 30” y “mayor de 59”) y Levene.

Tabla 26

Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función de la edad del personal.

Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a			Levene ^b
	30-39	40-49	50-59	
Carisma	0,20	0,00	0,12	0,532
Consideración individual	0,10	0,01	0,11	0,340
Estimulación intelectual	0,06	0,01	0,20	0,430
Inspiración	0,16	0,00	0,20	0,549
Participación	0,09	0,00	0,20	0,230
Laissez faire	0,00	0,00	0,00	0,359
Clima	0,20	0,02	0,12	0,363

a. La significación estadística ($p < 0,05$) lleva a asumir la no-normalidad en la distribución.

b. si la probabilidad asociada al estadístico Levene es $> 0,05$ suponemos varianzas iguales, si es $< 0,05$ suponemos varianzas distintas.

De la misma forma que en las variables anteriores, no existe homogeneidad de varianza entre los grupos y que en las distintas franjas de edad no podemos asumir la normalidad de la distribución. Pasamos a ver los resultados de la prueba Kruskal-Wallis en la Tabla 27.

Tabla 27

Resumen del contraste de hipótesis en función de la edad del personal (Kruskal-Wallis para muestras independientes)

Dimensiones	Significación
Carisma	0,41
Consideración individual	0,39
Estimulación intelectual	0,42
Inspiración	0,27
Participación	0,56
Laissez faire	0,44
Clima	0,64

Dado que ninguno de los niveles de significación recogidos en la Tabla 27 es menor que el establecido ($\alpha < 0,05$), debemos concluir que no existen diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad a la hora de valorar el modo de ejercer la dirección en los diferentes conservatorios analizados.

3.2.4. Sexo del personal

Podemos observar en la Tabla 28, que prácticamente no hay influencia por razón de sexo en la opinión del personal sobre el liderazgo ejercido por sus directores/as. Ambos sexos puntúan igual ($\bar{X} = 2,81$).

A la hora de valorar las dimensiones del liderazgo, son las mujeres las que consideran más el clima ($\bar{X} = 3,12$) y la consideración individual ($\bar{X} = 3,05$) y los hombres la participación ($\bar{X} = 3,04$), y la inspiración ($\bar{X} = 2,99$). Para ambos sexos la estimulación intelectual ($\bar{X} = 2,84$) es igual, consideran que los directivos de sus centros promueven procesos de formación para todo el personal y agradecen los esfuerzos realizados en situaciones extraordinarias. Como en otras variables analizadas el director está presente en la resolución de problemas y en la toma de decisiones, y tanto hombres como mujeres lo perciben de forma parecida, aunque las mujeres puntúan más bajo en esta dimensión.

Tabla 28

Estadísticos correspondientes al liderazgo en función del sexo del personal

Dimensiones	Hombre		Mujer	
	Media	Desv	Media	Desv
Carisma	2,91	0,86	2,92	0,98
Consideración individual	3,04	0,85	3,05	0,82
Estimulación intelectual	2,84	0,87	2,84	1,01
Inspiración	2,99	0,80	2,94	0,87
Participación	3,04	0,86	2,99	0,88
Laissez faire	1,81	0,60	1,78	0,71
Clima	3,07	0,80	3,12	0,76

Como en variables anteriores, comprobamos los supuestos de normalidad y homocedasticidad que recogemos en la Tabla 29.

Tabla 29

Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función del sexo del personal

Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a		Levene ^b
	Hombre	Mujer	
Carisma	0,00	0,13	0,28
Consideración individual	0,00	0,12	0,79
Estimulación intelectual	0,01	0,07	0,20
Inspiración	0,02	0,09	0,54
Participación	0,00	0,07	0,96
Laissez faire	0,00	0,01	0,36
Clima	0,00	0,01	0,75

a. La significación estadística ($p < 0,05$) lleva a asumir la no-normalidad en la distribución

b. si la probabilidad asociada al estadístico Levene es $> 0,05$ suponemos varianzas iguales, si es $< 0,05$ suponemos varianzas distintas

No se estima normalidad en la distribución de los datos ni igualdad de varianza, por lo que optamos por la prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes, presentando los resultados en la Tabla 30.

Tabla 30

Resumen del contraste de hipótesis en función del sexo del personal (U de Mann-Whitney para muestras independientes)

Dimensiones	Significación
Carisma	0,73
Consideración individual	0,94
Estimulación intelectual	0,75
Inspiración	0,81
Participación	0,80
Laissez faire	0,69
Clima	0,81

Los niveles de significación alcanzados en la prueba U de Mann-Whitney no permiten rechazar la hipótesis nula y, por consiguiente, debemos admitir que el sexo del personal no influye a la hora de valorar las características de la dirección ejercida en los diferentes conservatorios.

3.2.5. Sexo del director

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 31, las mejores puntuaciones la han obtenido los centros cuya dirección recae en una mujer ($\bar{X} = 3,09$) y las dimensiones más valoradas en estos centros son la consideración individual ($\bar{X} = 3,35$) y el clima ($\bar{X} = 3,33$). Los directores ($\bar{X} = 2,73$) obtienen sus puntuaciones más altas en el clima ($\bar{X} = 3,02$) primero y seguidamente en consideración individual ($\bar{X} = 2,96$).

La pasividad de los directores en la gestión de los centros, típica de los líderes laissez-faire es percibida en menor medida ($\bar{X} = 1,79$) que la de las directoras ($\bar{X} = 2,00$).

Tabla 31

Estadísticos correspondientes al liderazgo en función del sexo del director

Dimensiones	Hombre		Mujer	
	Media	Desv	Media	Desv
Carisma	2,82	0,97	3,20	0,63
Consideración individual	2,96	0,88	3,35	0,60
Estimulación intelectual	2,73	0,99	3,23	0,61
Inspiración	2,89	0,88	3,21	0,65
Participación	2,93	0,92	3,30	0,56
Laissez faire	1,79	0,71	2,00	0,67
Clima	3,02	0,83	3,33	0,55

En la Tabla 32 comprobamos los supuestos de normalidad e igualdad de varianza y exponemos los resultados.

Tabla 32

Niveles de significación de las pruebas de normalidad y homocedasticidad en función del sexo del director.

Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a		Levene ^b
	Hombre	Mujer	
Carisma	0,00	0,20	,002
Consideración individual	0,00	0,02	,015
Estimulación intelectual	0,03	0,11	,001
Inspiración	0,08	0,06	,013
Participación	0,00	0,20	,000
Laissez faire	0,00	0,06	,680
Clima	0,01	0,04	,006

a. La significación estadística ($p < 0,05$) lleva a asumir la no-normalidad en la distribución

b. si la probabilidad asociada al estadístico Levene es $> 0,05$ suponemos varianzas iguales, si es $< 0,05$ suponemos varianzas distintas

La prueba de U de Mann Whitney nos da los siguientes resultados que, presentamos en la Tabla 33.

Tabla 33

Resumen del contraste de hipótesis en función del sexo del director (U de Mann-Whitney para muestras independientes)

Dimensiones	Significación
Carisma	0,27
Consideración individual	0,12
Estimulación intelectual	0,08
Inspiración	0,26
Participación	0,28
Laissez faire	0,19
Clima	0,24

Al igual que en casos anteriores, ninguno de los niveles de significación alcanzados permite rechazar la hipótesis nula, por lo que debemos admitir que las

valoraciones recibidas por los directores y directoras no presentan diferencias significativas.

4. La opinión de los directores

En este apartado presentamos los principales resultados de las entrevistas realizadas a 22 directores de diferentes conservatorios profesionales. Con esto pretendemos completar la información proporcionada por el análisis cuantitativo generado por los cuestionarios y explicar con mayor profundidad algunos resultados obtenidos por los mismos. Este hecho puede que nos lleve a pensar que la información aportada resulte redundante, pero lo que realmente se ha pretendido es que los datos recogidos por las entrevistas sean complementarios.

Para garantizar el anonimato en las respuestas de los directivos se ha asignado a cada uno de ellos la letra D seguida por un número, del 1 al 22.

Hemos estructurado los resultados en bloques temáticos que a continuación exponemos:

- Ejercicio de la dirección.
- Características de los centros.
- Órganos de gobierno.
- Funcionamiento del centro.
- Clima.
- Opiniones personales

Comenzamos señalando en la Tabla 34 las características de este grupo antes de pasar al análisis de la información suministrada.

Tabla 34

Características de la muestra

Variables	Categoría	%
Sexo	<i>Hombre</i>	78,26%
	<i>Mujer</i>	21,74%
Edad	30-39	18,18%
	40-49	45,46%
	50-59	36,36%
Tipo de centro	Estatal	45,45%
	Diputación	4,55%
	Municipal	50%
Antigüedad en el cargo	< 5 años	40,91%
	5-10	27,73%
	> 10 años	36,36%

4.1. El ejercicio de la dirección

Como ya hemos apuntado en otro capítulo, una dirección eficaz supone contar con la participación de los miembros de la comunidad educativa y tener una visión clara de los objetivos a conseguir.

Al ser interrogados sobre estos aspectos, los directores entrevistados manifiestan que:

- Animar al personal docente y no docente a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo (95,5%).
- Estimulan la innovación y la creatividad mediante el trabajo en equipo (95,2%)
- Realizan un seguimiento de los errores que se producen (95,5%)
- Comparten siempre la toma de decisiones con los demás miembros del equipo (72,7%) o lo hacen la mayoría de las veces (27,3%).
- Mantienen muy buenas relaciones con los demás miembros del equipo (86,4%) y el 13,6% restante las considera buenas.

- Reconocen una alta participación del claustro en la vida del centro (el 77,2% de los entrevistados otorga una puntuación superior a 7 en escala 1-10, siendo la media de puntuaciones de 7,27).
- Sienten que su trabajo en el centro permite su desarrollo profesional (90,9%) y que, al mismo tiempo, su trabajo es valorado por los demás (95,5%).
- Consideran que el ambiente que reina en el centro resulta adecuado para la realización de las diferentes actividades académicas y artísticas (100%).
- Se sienten satisfechos de trabajar en sus respectivos centros (95,5%)

Cuando se les pregunta cuales serían los aspectos que según su opinión harían falta para ejercer con éxito las tareas de dirección nos encontramos respuestas variadas. La contestación más generalizada es la referente a tener un buen proyecto educativo:

- *"Un buen proyecto y la colaboración y la colaboración del resto de la comunidad educativa"* (D-10)
- *".... compartir el proyecto, convencer del proyecto y renunciar a parte del proyecto que no tiene suficiente apoyo"* (D-12)
- *"Incorporar al proyecto el mayor número de personas (profesores)"* (D-13)
- *"Que el personal que está en el Centro crea en el proyecto educativo"* (D-22).

La empatía y la inteligencia emocional son otros valores que consideran importantes a la hora de ejercer con éxito el liderazgo, lo vemos en algunas de las respuestas:

- *"Formación e inteligencia emocional"* (D-3).
- *"Inteligencia Emocional para afrontar los problemas [...] Velar por que las relaciones personales entre los integrantes de la comunidad educativa se desarrollen en un ambiente de diálogo, comprensión y colaboración"* (D-5).
- *" Empatía, paciencia, toma de decisiones, reconocimiento del trabajo que cada uno realiza"* (D-7).

El 30% de los entrevistados piensan que un buen equipo es una de las bazas para el éxito:

- *"Un buen equipo de personas que te acompañen en los cargos de dirección del centro con quienes tengas plena confianza y con quienes compartas la misma filosofía o visión de educación y centro. Una mente abierta del profesorado, que entienda que no hay que limitarse a recibir, sino también a participar, proponer" (D-4).*
- *"El trabajo en equipo. A la gente en general le gusta más que le digan qué hacer en vez de pensar qué hacer" (D-6).*
- *"Tener unos objetivos claros y trabajar en equipo, mantener la prudencia y los ojos y los oídos bien abiertos" (D- 21).*
- *"Apoyo del claustro, tomar decisiones con el mismo criterio e igualdad para todos, evitando amiguismos y diferencias" (D-11).*

Los directivos opinan que una buena formación es importante para ejercer las tareas de dirección, algunas de sus respuestas en este sentido son las siguientes:

- *"Mayor formación, mayor autonomía.... un cambio en las estructuras de la función pública hará que la responsabilidad del cargo se corresponda con la autonomía de gestión y los recursos disponibles" (D-2).*
- *"Formación específica, no basta con ser profesor, hay que saber manejar herramientas de gestión" (D-17).*

Un buen clima de trabajo y un ambiente agradable y cordial facilitan el ejercicio de la dirección según el 10% de los encuestados. Tener unos objetivos claros, conocer en profundidad y realmente el centro, así como predicar con el ejemplo y saber delegar son otros aspectos a destacar en la función directiva.

Otras opiniones expresadas son las siguientes:

- *"Honestidad, ilusión, respeto, confianza, credibilidad, transparencia, energía creativa, capacidad de motivación, capacidad de escucha, apertura al diálogo, a diferentes perspectivas, a diferentes soluciones son importantes en el éxito de la dirección" (D-8).*
- *"Capacidad de impulsar la calidad y la calidez educativa" (D-9).*
- *"[...] tener gran capacidad de trabajo y diálogo" (D-18).*
- *"[...] estar motivado y tener vocación de servicio" (D-21).*

La Figura 4 recoge con más claridad las opiniones de los directivos.

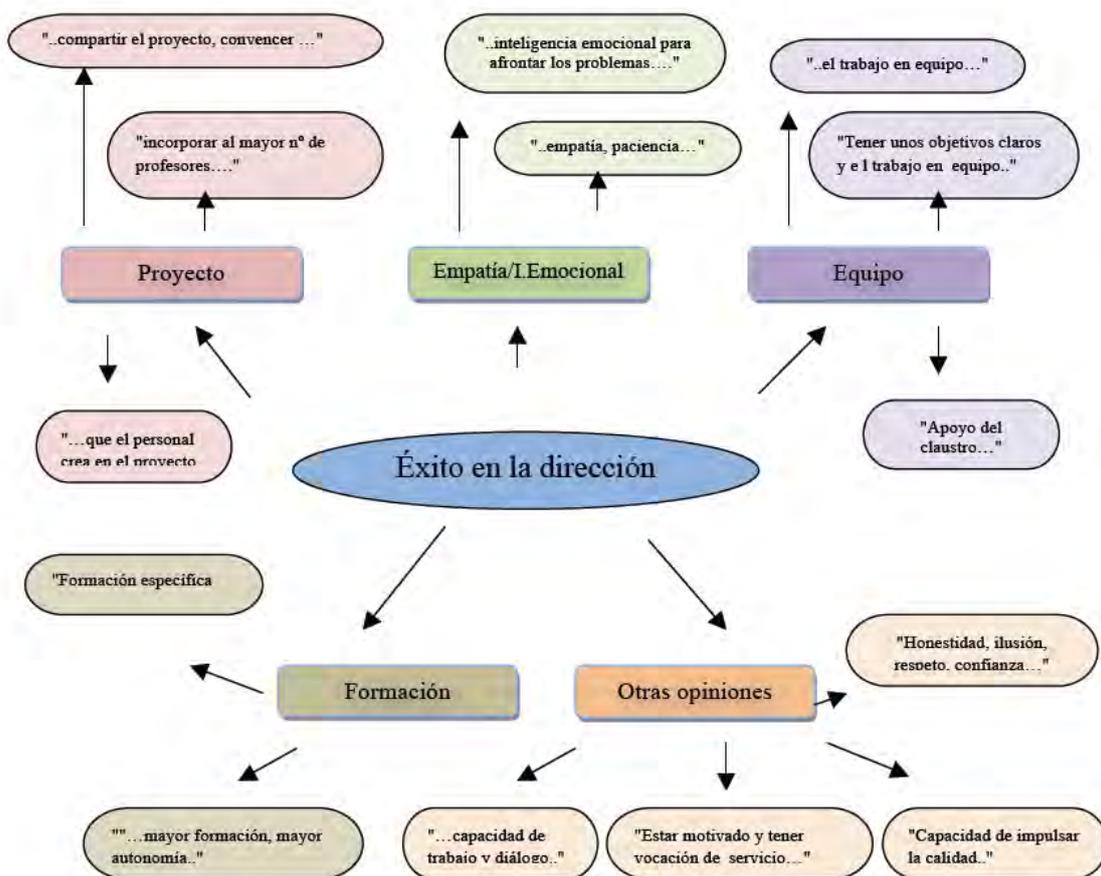


Figura 4. Factores de éxito en la dirección.

Además de estos aspectos, se ha tratado de conocer la percepción que tienen los directivos de los conservatorios objeto de nuestro estudio acerca del ejercicio de la dirección a través de la consideración propia de "Jefe" o "Líder". El 59,09 piensa que son líderes y no jefes, especialmente por el apoyo y la implicación del claustro, fundamental para poder trabajar en equipo:

- "[...] porque cuento con el apoyo de la gran mayoría de mi claustro" (D-1).
- "[...] promoví acciones en busca de calidad y mejora continua, que tuvieron repercusiones positivas en el centro y sus trabajadores" (D-2).
- "Me considero más líder que jefa. Coordinadora y emprendedora. Creo firmemente en el trabajo en equipo, y así intento enfocar el trabajo, en horizontal más que en vertical (esto último solo cuando es necesario)" (D-5).

- *"Líder, jefe es quien manda, líder quien inspira. Mi propósito durante mi dirección es la de involucrar al resto de la comunidad educativa en un proyecto común" (D-10).*
- *"[...] soy partidario de un liderazgo suave y transversal" (D-12).*
- *"Líder. Porque he propuesto y liderado importantes hitos de nuestro centro: ISO 9001-2000, Carta de Servicios certificada, Premios de Gestión Avanzada" (D-15).*
- *"Si. Procuero marcar líneas de actuación y "tirar" de los equipos de trabajo. Independientemente de que se esté o no de acuerdo, hay que caminar siempre en un sentido"(D-19).*
- *"[...] he intentado sacar lo máximo equipo humano siendo respetuoso con el trabajo ajeno, innovando para crear nuevos alicientes y complicidades" (D-20).*

El 31,8%, no piensa que es el líder o jefe de su institución ya que consideran que son un miembro más del equipo que conforma el centro, un compañero pero con más responsabilidad, ejerciendo unas funciones distintas de coordinación y gestión y por un tiempo determinado:

- *"Tiendo a pensar que soy uno más en el engranaje de la institución, aunque evidentemente mi posición es más destacada a la hora de tomar decisiones que la de un profesor o cualquier otro trabajador. Pero mi estilo de dirección no se basa en la imposición, sino en el consenso" (D-6).*
- *"No. Intento ser un compañero más que en este momento desarrolla una función determinada dentro de un equipo y por un tiempo limitado" (D-9).*
- *"Ni jefe, ni líder. La dirección de una institución educativa requiere un itinerario que todos los profesores deben cumplir, este guión tiene que estar consensuado con todos ellos y con la supervisión de la institución" (D-18).*

También hay un porcentaje de entrevistados que piensan que ellos no se plantean esas preguntas sobre sí mismos porque creen que son los demás los que deben opinar o bien porque son la actividad docente y las actividades extraescolares son las que determinan el liderazgo, estos representan el 9,1%.

4.2. Características de los centros.

En los Conservatorios el eje vertebrador del currículo es la especialidad instrumental, no todos los Conservatorios imparten las mismas especialidades, ya lo hemos visto. Este hecho marca la diferencia entre un centro u otro, ya que la normativa básica establece un mínimo de enseñanzas instrumentales, pero cada Comunidad Autónoma concreta para sus conservatorios, especialidades que tengan que ver con su entorno y tradiciones. Un ejemplo claro, es el cante y la guitarra flamenca, típicas de la comunidad de Andalucía, o la gaita en Galicia, el txistu en el País Vasco, los instrumentos de púa en Extremadura, el flautín y tamboril en Cataluña. También el tamaño del centro influye y marca las diferencias, por ejemplo en un centro grande se ofertan más especialidades instrumentales, lo que conlleva que la oferta de asignaturas complementarias y optativas cambie. Muchas especialidades, muchos alumnos posibilita que en el Centro se den agrupaciones instrumentales, como orquestas sinfónicas, orquestas de cámara, bandas, grupos de música moderna, etc.

El 100% de los Conservatorios participantes en nuestra investigación ofertan todas las especialidades polifónicas de Guitarra y Piano. El 90% imparten los todos los instrumentos de la orquesta sinfónica. El 31% la especialidad de Canto. Dos de los centros tienen instrumentos autóctonos de la región, uno instrumentos de púa y otro clave, flauta de pico y órgano. También ha participado un centro con una escuela de música adscrita y que además de las especialidades sinfónicas, guitarra y piano imparten danza e instrumentos Pop-Rock.

La participación en programas y planes también forman parte del ideario de un centro: el plan de convivencia, el plan de acción tutorial, el de igualdad, los intercambios de alumnado con otros centros, programas de extensión cultural y promoción artística, y en los últimos años el Programa Erasmus+. La participación en dichos programas caracteriza y diferencia a un centro de otro. Concretamente, cuatro de los centros tienen o participan en diferentes planes o programas, uno de ellos en los programas de salud laboral, igualdad y calidad y mejora; otro realiza un programa de intercambios con otros conservatorios nacionales e internacionales y un programa de educación responsable; y el tercero tiene programas de elemental conectados al grado profesional, nivel medio paralelo al grado profesional, programas de 5-7 años, programas de adultos, programas de ciudad; y el último tienen dos planes, de igualdad y

sostenibilidad y oferta un Aula musical de adultos, además de participar en una guía educativa de la ciudad.

4.3. Órganos de gobierno

Como en cualquier centro educativo los órganos de gobierno en un conservatorio se dividen en unipersonales y colegiados. El órgano unipersonal lo forma el equipo directivo que dependiendo del tamaño del centro podrá estar formado por tres, cuatro o más personas: director, vicedirector (si es necesario), secretario, jefe de estudios y jefe de estudios adjunto (en función de las necesidades del centro). Generalmente, en los conservatorios pequeños el equipo directivo está formado por tres miembros.

La formación de los directores y directoras de los centros colaboradores en cuanto a Titulación es del 81% Superior, siendo el otro 19% Medio, concretamente del Plan 66. El 68,19% son titulados de una única especialidad instrumental, el 18,18% en dos o más especialidades, un 9,09% son además licenciados o diplomados en otras disciplinas y un 4,54 es doctor. En cuanto a las especialidades más repetidas se encuentra en primer lugar la de Piano, seguida por Lenguaje Musical, Violonchelo, Clarinete, Trompa y Composición; las especialidades de Guitarra, Tuba y Saxofón sólo la ostentan un director de cada una de ellas.

En cuanto a la forma de acceder al cargo depende fundamentalmente del tipo de centro, si pertenece a la administración educativa de la comunidad autónoma, a la administración municipal o a una diputación. Los directores entrevistados lo son de Conservatorios Municipales en un 50%, en un 45,5% a Conservatorios dependientes de gobiernos autónomos y un 4,5% a una Diputación. Esto implica que dicho acceso se realice a través de la administración y/o consejo escolar o a través de otro tipo de normativa. Los datos aportados por los entrevistados son clarificadores, el 59,1% lo hacen por Decreto u otro tipo de normativa (conservatorios municipales y provinciales), el 27,3% a través de la administración educativa y el 13,6% por el consejo escolar.

Al interrogarles por su opinión acerca de la normativa legal (LOMCE) para acceder al cargo, hay respuestas variadas. El 72,7% piensa que no es la más adecuada:

- *"[...] indudablemente reduce, con respecto a las anteriores, la capacidad de los órganos del centro (claustro y consejo escolar) para participar en la decisión sobre el puesto de dirección, permitiendo a la administración una intervención directa en caso de considerarlo necesario. Creo que la dirección de centros no está valorada lo suficiente y que el acceso y las competencias del cargo deberían reformarse ampliamente" (D-1).*
- *"[...] es un error que el Consejo escolar pierda su capacidad de decidir, al perder influencia en el proceso" (D-7).*
- *"La nueva normativa de la LOMCE que da más peso a la administración me parece un retroceso y una puerta abierta a personas que puedan contar con un menor apoyo de la realidad del centro (Consejo Escolar y Claustro)" (D-9).*
- *"Me parece una Ley que desconfía del profesorado, de ahí la obsesión por las evaluaciones externas." (D-13)*
- *"[...] se elimina el carácter democrático de la elección a través del consejo escolar dónde participan y están representados todos los sectores: madres, padres, alumnado, profesorado, administración pública y trabajadores administrativos" (D-14).*
- *"Creo que los docentes que estamos en centros de organismos no pertenecientes a las administraciones autonómicas no tenemos acceso al curso para la función directiva" (D-19).*

Sin embargo un 18,2% si está de acuerdo con esta normativa y le parece adecuada:

- *"Me ha parecido un proceso laborioso pero apropiado, ya que el proyecto de dirección tiene un peso muy importante, y es lo que diferencia a unos directores de otros, su visión de futuro y hacia dónde se quiere caminar" (D-7).*

A un 4,54 le parece adecuada pero pone objeciones:

- *"[...] hay que presentar un proyecto que es evaluado por una comisión seleccionadora, lo cual me parece correcto aunque probablemente mejorable. Con lo que no estoy de acuerdo es con la renovación ya que con*

el mero hecho de presentar una memoria se puede renovar, sin dar la posibilidad de que otro equipo se presente." (D-8).

Otro 18,25% comenta no conocer la normativa al pertenecer a una administración local.

La Figura 5 muestra una síntesis de estas opiniones.

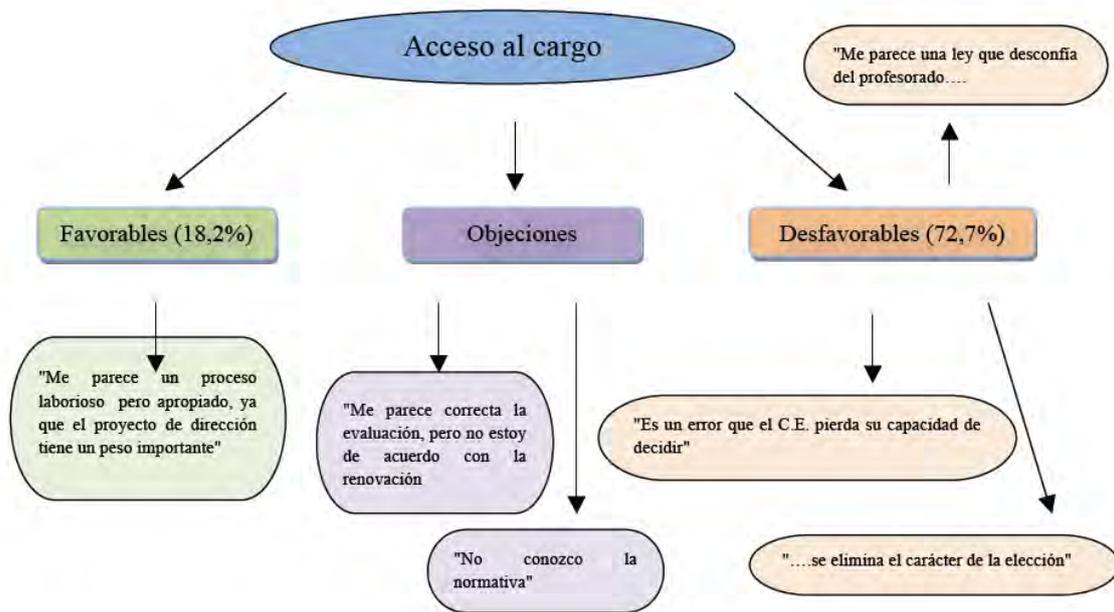


Figura 5. Opiniones sobre la normativa

La experiencia previa en otros cargos anterior a su mandato independientemente de haber realizado o no los cursos formativos de formación nos pareció un hecho interesante de reflejar. El 59 % ha ostentado otro cargo dentro del equipo directivo, de los cuales, el 46,2% ha sido secretario/a, 38,4% jefe o jefa de estudios y 15,4 vicedirector/a.

A la hora de acceder al cargo su equipo directivo encontramos que el 59,10% lo nombra el director:

- *"Por nombramiento mío, es el director el que elige con quien quiere trabajar" D-16.*

Un 13,7% lo nombra la Dirección Provincial del MECD a propuesta del director, otro 13,7% están incluidos en el proyecto de dirección y un 13,5% lo hacen a través, de oposición, concurso de méritos, por votación o por elección del ayuntamiento.

Un aspecto destacable dentro del equipo directivo es el que hace referencia a las relaciones entre sus miembros, punto importante para establecer una cohesión y un buen funcionamiento del centro. Estas relaciones en opinión de los directivos son muy buenas o buenas y las decisiones son compartidas por todos los miembros del equipo siempre o la mayoría de las veces.

En cuanto a los órganos colegiados los directivos afirman que el grado de participación del Claustro es del 95,5 % y en lo referente a la implicación del Consejo Escolar en todo lo referente al centro, 50% de los directivos piensa que si se implica, el 40,9% piensa que menos de lo que quisieran, siendo las opiniones muy variadas:

- *"El Consejo Escolar no explota todas sus funcionalidades por falta de tradición" (D-2).*
- *"A raíz de la implantación de la LOMCE mi impresión es que la implicación ha descendido porque el Consejo Escolar ha perdido su capacidad de decisión" (D-7).*
- *"Desde mi punto de vista no hay un grado de participación por parte del Consejo Escolar en los asuntos relacionados con el centro debido a la falta de sensación de pertenencia..... el peso de los temas relacionados con las actividades y el funcionamiento del centro recaen mayoritariamente en el profesorado....." (D-11).*
- *"Se implica, en especial con las medidas que les afectan directamente: tasas, recortes en personal, falta de profesorado, lo que origina listas de espera..... en otros temas: actividades que programamos, cursos, intercambios, fiesta fin de curso, dan la conformidad pero poco más" (D-16).*

Por último, el 9,1% piensa que el Consejo Escolar es un órgano puramente burocrático:

- *"Creo que las funciones que tiene asignadas son burocráticas, finalmente se limita a aprobar ciertos asuntos sobre los que no tiene capacidad de decisión ni elaboración. A menudo, y en especial en el sector padres, se observa un gran interés por asuntos que les afectan personalmente. No me parece un órgano útil"* (D-6).
- *"El Consejo cumple su cometido. Asiste regularmente y aprueba los documentos correspondientes"* (D-18).

4.4. Funcionamiento del centro

A la hora de hacer una descripción de un centro y la posterior valoración de su funcionamiento tenemos que tener en cuenta un elemento importante, la forma de canalizar la información y las vías que se utilizan para establecer la comunicación entre los miembros del mismo. Este aspecto es importante en la configuración de la cultura educativa y marca la diferencia entre unos directivos y otros. El 100% de nuestros directores/as da el suficiente grado de información, de forma que todo el personal está al corriente de los asuntos de interés. En la mayoría de ellos recurren a circulares y notas informativas, correos electrónicos y whatsapp:

- *"Si, por medio de Miconservatorio, Séneca y Whatsapp. Mantengo un alto nivel de comunicación a través del correo electrónico, pero los profesores, individualmente y en conjunto, no se muestran interesados por los temas que no les afectan directamente"* (D-1).
- *"Además de claustros, etc., cada lunes envío un e-mail informativo con lo sucedido en la semana (actividades, incidencias, etc.)"* (D-2).
- *"..... Reuniones de claustro, departamentos, equipo de innovación pedagógica. A través de mail corporativo, pagina web"* (D-19).

Además de estas vías y el claustro, la información llega también a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica:

- *"Prácticamente toda la información a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica"* (D-10).

- *"Se hace a través de claustros y comisiones de organización pedagógica"* (D-17).

Es fundamental para el buen funcionamiento de un centro que sus miembros se sientan parte del mismo y que trabajen de forma coordinada adquiriendo un compromiso para alcanzar los objetivos propuestos, no sólo dentro de su aula sino en la globalidad del centro. En este sentido, el 72,7% opina que el profesorado de su centro tiene un compromiso en la consecución de los objetivos del centro:

- *"Si porque participan en la definición de sus objetivos e indicadores, así como en su control trimestral"* (D-4).
- *"[...] la implicación del profesorado en la consecución de los objetivos es buena, pretendo junto a mis compañeros hacer del conservatorio no sólo un lugar de estudios si no el centro cultural de la ciudad"* (D-11).
- *"Los objetivos los marcamos entre todos, lo que genera cierto compromiso"* (D-15).
- *"Todos los profesores tienen un compromiso claro con la enseñanza, pero hay libertad de cátedra dentro de cada aula [...] primero es el alumno en su clase"* (D-17).

El 9,09 piensa que el profesorado de su centro no tiene un compromiso claro y expreso a la hora de alcanzar los objetivos:

- *"No. Los objetivos en general, son personales e individuales. No existe conciencia de grupo ni visión integral de pertenencia a un proyecto común"* (D-2).
- *"No existe ningún compromiso ni claro ni expreso. Los profesores trabajan aquí por un nombramiento...."* (D-16).

El 18,18% de los directivos nos responde que no siempre existe este compromiso y no en todos los profesores:

- *"Creo que la implicación del profesorado es desigual, sobre todo por cuestión de la escala de intereses personales"* (D-6).

- *"En ocasiones algunos profesores se preocupan más de sí mismos y su carrera musical que en la docencia y por supuesto en el conservatorio" (D-9).*

Muy relacionada con la aceptación del compromiso para la consecución de objetivos está la realización de actividades a nivel de centro. Hemos visto que el conservatorio, además de un centro educativo, es un centro cultural; en ocasiones supone un referente en la ciudad o el barrio dónde se encuentra ubicado, en él se realizan multitud de actividades que lo involucran en la vida social y cultural. Por este hecho es importante que el profesorado participe de dichas actividades puesto que son sus alumnos los que van a enriquecer su entorno. En este sentido al preguntar a los directivos si cuenta con la mayoría del profesorado para realizar las mismas nos encontramos con que el 54,5% responde que si y sólo el 4,54% dice que no. El 36,7 restante piensa que no todos participan, ni de igual manera:

- *"No todo el profesorado se implica y con igual compromiso y por otro lado, la forma de asumir la responsabilidad también varía" (D-7).*
- *"No todos. Hay algunos que tratan de escabullirse e implicarse lo menos posible. También se da el caso opuesto evidentemente" (D-8).*

La aspiración de cualquier directivo es que su centro se convierta en un centro educativo de calidad, para ello se debe conseguir una mejora continua del centro y de la comunidad educativa, eso requiere tener un nivel de confianza en las personas, en su aportación activa, su colaboración y su creatividad, utilizando las herramientas necesarias y el trabajo en equipo. Veamos cuales son los indicadores que proponen los directivos para convertir a su conservatorio en un centro de calidad:

- Resultados académicos (18,18%)
- Capacitación del alumnado para acceder a estudios superiores (18,18%)
- Minimizar el índice de abandonos (22,72)
- Implicación en la vida cultural de la ciudad (81,8%)
- Mayor número de profesores y estabilidad de los mismos (31,8)
- Calidad y formación del profesorado (22,72)
- Grado de satisfacción de todos los grupos implicados (90,90%)
- Buen ambiente de trabajo (40,90)

- Prestigio e imagen del centro (86,36)

4.5. Clima

Un clima y un ambiente favorable para la realización de la actividad académica facilitarán que el tiempo y la energía del personal se canalice de forma adecuada para la consecución de los objetivos y las metas. De esta forma la motivación será mayor, tanto para el alumnado, como el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa.

El grado de satisfacción del director/a con el funcionamiento de su conservatorio nos pareció un dato interesante a tener en cuenta a la hora de valorar el Clima de centro. Un directivo satisfecho trabajará con más entusiasmo e involucrará y motivará a su equipo en la creación de un ambiente favorecedor de trabajo, un correcto clima organizacional y la relación con los padres será más fluida. El 95,2% de los directivos se encontraban satisfechos con el funcionamiento de su centro y el 100% considera que el ambiente del mismo es el adecuado para la realización de las actividades académicas y artísticas.

Otro factor que puede influir en la generación de un buen ambiente de trabajo, es el grado de cohesión, colaboración, comunicación y trabajo en equipo del profesorado. En este sentido el 45,45 de los entrevistados piensa que si se da la suficiente cohesión entre el profesorado de su centro, siendo el 40,91% los que opinan que en la mayoría sí que se da, pero no en todos los casos:

- *"[...] creo que es desigual. Hay sectores que trabajan muy bien y son emprendedores, sin embargo otros no trabajan en equipo o lo hacen mal" (D-3).*
- *"No siempre. Es importante no pensar que el trabajo tiene un trabajo fijo y burocrático. El horario complementario y de formación debe revertir en la organización de actividades docentes, conciertos y servir para el desarrollo profesional. A pesar de esto la mayoría del claustro es comprometido y participativo" (D- 11).*
- *"En la mayoría de los casos sí. Hay personas con relaciones rotas (antecedentes de muchos años), sería ingenuo no reconocerlo en un*

claustro de más de 50 profesores. Pero en general todo el mundo es profesional" (D-12).

- *"Como en todo colectivo hay "ovejas negras", pero la mayoría de este Claustro es un equipo muy cohesionado" (D-15).*
- *"Sí, pero podría mejorarse. Hay mucho profesorado interino cada año" (D-16).*

A pesar de que la mayoría considera que en su centro se da la suficiente cohesión en su equipo de profesores, hay un 13,64% que piensa lo contrario:

- *"No. Y creo que esto es más acusado en un conservatorio que en otro tipo de centros. Pienso que los músicos somos más individualistas y estamos menos acostumbrados al trabajo en equipo. Por ejemplo, en nuestro centro hay especialidades con un solo profesor." (D-6).*
- *"No. Para mi es uno de los aspectos más complejos a gestionar y creo que muy mejorable en el ámbito de la música. Considero que los músicos (me incluyo) tendemos a ser bastantes arrogantes" (D-8).*

Por último hemos considerado si el director siente que existe algún tipo de oposición a su labor directiva dentro del centro lo que podría suponer que el buen ambiente y por consiguiente el clima se viera comprometido. El 50% de los directivos piensa que no:

- *"Oposición no, al cambiar la dirección cambian las dinámicas de trabajo y se necesita un tiempo para adaptarse a la nueva forma de hacer las cosas" (D-10).*
- *"No. En alguna ocasión he querido dejarlo, por discrepancias con los responsables políticos, y porque no compensa el trabajo y la responsabilidad, el número de horas que hay que meter y la escasa compensación económica..... siempre mis compañeros me han animado a seguir. Creo que me jubilaré en el puesto" (D-14).*

Un 31,8% opina que si que ha sentido oposición pero en momentos puntuales y con personas puntuales:

- *"Es lógico que algunas decisiones provoquen oposición, pero es algo normal que se resuelve con dialogo. No siento que haya oposición absoluta a todas las decisiones que tomamos" (D-6).*

Sólo el 18,18% comenta que si que ha sentido oposición:

- *"Si, porque hay personas que están en contra de todo por sistema" (D-7).*
- *"[...] la doble estructura directiva del Centro con un modelo gerencial claramente invasivo" (D-18).*

4.6. Otras opiniones personales

En todo momento los entrevistados contestaron dando su opinión personal sobre los distintos aspectos cuestionados y se han clasificado tal y como hemos visto anteriormente. Pero también nos interesaron otros más relacionados con sus expectativas y vidas personales, especialmente en lo relacionado a la conciliación con la vida familiar y su visión sobre quién debe ejercer la dirección en un conservatorio.

Es sabido que cuando se lleva muchos años ejerciendo una profesión podemos llegar a sentirnos cansados, frustrados o quemados y la docencia ha dado claro ejemplo de ello (la música no se libra de esto), incluso con vocaciones muy claras y desarrolladas. El día a día, enfrentándonos a multitud de problemas, burocráticos, institucionales, en el propio centro, alumnos que no estudian lo suficiente, diferencias con los compañeros y con las familias, hacen de la profesión del docente una carrera de fondo que no siempre se ve recompensada.

Por esta razón queríamos conocer si los directivos de los conservatorios estudiados han cumplido con las expectativas que tenían al comenzar a trabajar como docentes y si volverían a elegir esta profesión. Curiosamente, el 90,9% considera que si que se han cumplido, pero sin embargo el 68,2% optaría nuevamente por la docencia a la hora de elegir una profesión, si bien un 27,3% no lo tiene claro.

Un cargo directivo conlleva una mayor responsabilidad y en ocasiones mayor implicación y tiempo en las tareas de dirección. Nos planteamos como vivían este hecho

los directivos de los conservatorios participantes en nuestro estudio y el resultado es que al 59,1% la responsabilidad del cargo si que le afecta en su vida personal y/o familiar:

- *"Me afecta, porque todavía no he aprendido (y ya no lo haré) a dejar el trabajo en la oficina. Si las cosas no van bien se me nota en casa" (D-3).*
- *"Me quita mucho tiempo de mi vida personal, familiar y del estudio del instrumento" (D-11).*
- *"Si. Absorbe muchas horas de la vida personal además de la responsabilidad que conlleva el cargo que en el caso de nuestro centro apenas está compensado ni en reducción de horario ni económicamente, lo que significa ejercer el cargo con carácter vocacional" (D-13).*
- *"Si me afecta. Llegué a enfermar no hace mucho con una grave crisis." (D-15).*

El 22,7% de los entrevistados comentaba que no le afectaba y el 18,2% que no demasiado:

- *"No demasiado, porque todos somos músicos y entendemos esta vida" (D-16).*
- *"No demasiado, tras 11 años, lo procesos de gestión se hacen más llevaderos por conocidos" (D-19).*

Otro aspecto que nos pareció interesante a considerar era la importancia que le daban al hecho de que la institución estuviera más en manos de un artista que de un administrador y las respuestas fueron muy variadas. El 40,9% pensaba que el director/a tenía que tener ambas capacidades, por un lado porque conoce lo que implica ser músico, saben cómo piensan y que disciplina de trabajo tienen los artistas y por otro tiene que ser capaz de realizar la función de gestor:

- *"El puesto obliga a responder en múltiples aspectos. Son importantes la experiencia como profesional de la música, de la educación y la capacidad de organización y gestión. La palabra artista parece tener una connotación negativa en este contexto, por lo que me parece un poco fuera de lugar" (D-2).*

- *"[...] la institución debería estar en manos de un artista con dotes para la gestión, pero sin perder de vista el fin artístico del centro" (D-4).*
- *"Ambos creo que podrían realizar perfectamente las tareas de la dirección de un centro si se sabe en qué lugar se está" (D-8).*
- *"Artista o administrador, que conozca modelos de gestión avanzada y que los utilice: planificación, desarrollo, evaluación, ajuste..." (D-14).*
- *"Considero que la mejor opción es la de un artista formado y preparado para gestionar el centro" (D-21).*

El 36,4% de los directivos sí que opinan que la gestión del centro la debe llevar un artista, un músico en este caso, porque son conocedores de lo que implica el mundo de la música y su problemática:

- *"Absolutamente sí, pero no todas las funciones. Creo que por ejemplo el puesto de secretario/a del centro asume funciones de tesorería y administración que no le son propias a un profesor. Sin embargo es necesario conocer en profundidad al alumnado, las materias que se imparten, la carrera profesional, etc., para poder tomar decisiones acertadas y tener una visión educativa de las enseñanzas, no administrativa" (D-5).*
- *"Pienso que puestos como el Director o Jefe de Estudios necesitan ser ocupados por alguien que conozca el mundo de la educación artística. En cuanto al puesto de Secretario, considero que tendría que ser alguien con conocimientos administrativos y formación específica en administración pública" (D-6).*
- *"Es importante porque nosotros conocemos bien la profesión y en una enseñanza tan complicada de compaginar con el resto de formaciones obligatorias hay que saber muy bien como y de qué forma se tienen que hacer las cosas" (D-7).*
- *"Sí, porque va a entender mucho mejor toda la problemática" (D-13).*

Sólo el 22, 7% piensa que no necesariamente tiene que estar en manos de un artista y hacen algunas matizaciones:

- *"En nuestra situación mejor un gestor que un artista" (D-3).*

- "No exactamente [...] en general creo que depende más del perfil humano que del profesional en este caso, de la capacidad para generar, impulsar y gestionar ilusiones compartidas.....pero si me parece fundamental saber y compartir lo que significa dar y recibir clases de música para poder conocer la realidad de lo que estamos haciendo...." (D-9).
- "No. Lo que creo es que cada uno es especialista de lo que ha estudiado. En mi opinión, sea quien sea, tiene que tener un profunda preparación, no un simple cursillo" (D-16).
- "No. Creo que un administrador tiene las herramientas para gestionar, los profesionales de la música tenemos las herramientas para crear e interpretar" (D-18).
- "Tenemos un gerente que influye en la gestión del centro" (D-20).

La Figura 6 sintetiza estas opiniones.



Figura 6. Perfil del director.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Introducción

El liderazgo está presente en algunos individuos y se manifiesta en características como la determinación, el carisma, la inteligencia, también es una variable conductual estudiada a partir del comportamiento del individuo y del desempeño del grupo; o como una variable situacional donde la efectividad del líder está influenciada por las situaciones en las cuales se encuentra. Según esto el líder es aquel que motiva y guía a los seguidores hacia metas establecidas aclarándoles los requisitos de los roles y las actividades que deben desempeñar, pero también aquellos que ofrecen atención a las preocupaciones y necesidades de desarrollo de los seguidores individuales, pudiendo emocionar e inspirar a los seguidores para alcanzar las metas del grupo, a este tipo de líder se le denomina Transformacional. Como hemos visto los líderes transformacionales se caracterizan por ser carismáticos, de tal forma que los seguidores se identifican y desean parecerse al líder. Inspira a los seguidores, a través de desafíos y persuasión, entregándoles significado y entendimiento. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades del personal que tiene a su cargo. Finalmente, el líder los considera individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento.

Todo esto incluye al liderazgo como un comportamiento organizacional que hace referencia a la capacidad de un individuo de influir en un grupo para alcanzar metas. Los líderes dentro de las organizaciones cuentan con ciertas características como seguridad o estabilidad laboral, oportunidades de desarrollo, autoestima alta y cierta autonomía, todas estas condiciones permiten considerar al líder como una persona satisfecha tanto en el ámbito laboral como en el ámbito personal.

Los estudios realizados con líderes de distinto nivel y en distintos tipos de organizaciones empresariales, musicales y educativas no demuestran que haya diferencias entre los estilos de liderazgo entre hombres y mujeres, ni cuando eran evaluados por hombre ni cuando eran evaluados por mujeres. Sin embargo las percepciones femeninas sobre las propias mujeres se acercan más a un tipo de liderazgo transformacional donde el carisma, la inspiración y la consideración individual son

cualidades valoradas positivamente por las propias mujeres. También abogan por un liderazgo menos pasivo o *laissez-faire*.

Además, las mujeres consideren el poder de manera diferente al de los hombres, es decir, no lo ven como la dominación, un medio de control, sino como una capacidad dirigida a la comunidad. Esta visión del poder es, sin duda, más relacional y menos individualista, y por lo tanto más transformacional. Hemos podido observar, revisando la literatura sobre género y liderazgo, que hasta hace relativamente poco tiempo la mujer en el campo de la dirección ha tenido numerosos problemas para acceder a puestos de responsabilidad, uno de ellos ha sido la conciliación familiar, las menores posibilidades de ascender ha sido otro y por último el llamado "*techo de cristal*" impuesto por ellas mismas.

En la música nos hemos encontrado numerosos ejemplos de liderazgo. Una orquesta sinfónica lo demuestra. Dirigir una orquesta es muy similar a dirigir una empresa, en ambas se pretende alcanzar unas metas y cumplir unos objetivos y para ello es fundamental el trabajo de un equipo liderado por una persona, el director o directora en el caso de la orquesta y el gerente en el de la empresa. En el campo musical introdujimos el tema de música, género y educación, ya que las mujeres han estado ausentes en los estudios de música clásica, debido fundamentalmente a que estas han estado apartadas del canon oficial por los historiadores y musicólogos. La composición, la dirección de orquesta, la interpretación y la enseñanza son campos que las mujeres han ocupado también y en todos ellos han tenido que superar las mismas barreras que en otras disciplinas, impuestas en muchas ocasiones por ellas mismas, el comentado "*techo de cristal*" que en el mundo de la música se puede comparar con "*el muro sonoro*".

Consideramos a los conservatorios como centros dedicados a preparar profesionales de la música, y al mismo tiempo como entidades que deben asumir la responsabilidad de convertirse en verdaderos marcos culturales y educativos que proporcionen a los estudiantes mejores perspectivas profesionales. El nivel que se exige a los instrumentistas asciende constantemente, debido, entre otras causas, a que la demanda de intérpretes de orquestas no aumenta en la proporción de estudiantes que finalizan sus estudios, ni tampoco la actividad de conciertos o recitales para solistas. Sin embargo, crece la necesidad de encontrar expertos musicales en diversos campos, como por ejemplo para la industria editorial, discográfica, o las nuevas tecnologías donde han

surgido nuevos mercados en detrimento de los tradicionales. Son pues centros educativos con unas características muy específicas, dónde a los alumnos se les exige desde casi el principio una profesionalización. Es posible que este hecho, (no son enseñanzas obligatorias y tienen una elevada carga lectiva) provoque el alto índice de abandono de estas enseñanzas, ya que sólo un 10% llegará a alcanzar los estudios superiores. Para poder acceder a un Conservatorio es necesario pasar por una prueba, de aptitudes en el caso de la enseñanza elemental y de conocimientos y actitudes en el caso del profesional, esto lo diferencia claramente de un centro educativo de enseñanza general.

La sociedad cambia, los alumnos y alumnas que acceden a nuestros centros educativos demandan esos cambios. Las escuelas, los centros de secundaria, los conservatorios deben adaptarse, y de qué forma, mejorándolos, buscando la calidad y creando instituciones eficaces y no sólo eficientes. Para ello es importante hacer hincapié en las capacidades, habilidades, motivaciones y condiciones de todas las personas que la conforman. En este sentido, la dirección escolar y el liderazgo educativo constituyen un elemento fundamental de la calidad de la enseñanza y de la mejora de la organización y funcionamiento de los centros. El modelo de dirección ha de basarse en la autonomía de los centros, contando con una mayor capacidad de decisión y de gestión, necesarias ambas para desarrollar su propio proyecto educativo, y con una evaluación que garantice el proceso de mejora continua del centro, encaminada a la consecución de la excelencia y la igualdad en el proceso educativo. Todo ello supone una mayor responsabilidad y capacidad de liderazgo para los equipos directivos, por lo que nuestros centros educativos necesitan de una dirección profesionalizada, valorada e incentivada y que el proyecto de dirección no sea un mero trámite cuya redacción es necesaria para acceder a esta función directiva, sino un verdadero plan estratégico del centro, que cuente con los apoyos necesarios para llevarse a la práctica y que sea sometido a la imprescindible evaluación.

Cabe señalar la escasa investigación empírica que describa, evalúe y analice el puesto director que, en el caso de los Conservatorios es prácticamente inexistente. En los estudios realizados sobre la dirección escolar que introducen el enfoque de género se muestra un escaso porcentaje de representación de la mujer en la dirección de las enseñanzas no universitarias.

Por último, un recorrido histórico por la normativa referente a la enseñanza musical de los Conservatorios en nuestro sistema educativo, ha sido muy clarificadora en cuanto a la importancia que España le ha dado a este tipo de enseñanza en los dos últimos siglos y los vaivenes a los que se ha visto sometida.

Estos han sido los cuatro pilares de conocimiento teórico en los que hemos basado nuestra investigación.

La estrategia metodológica por la que optamos ha seguido un planteamiento ecléctico combinando diferentes métodos y técnicas (cuantitativas y cualitativas). Se trata de un estudio descriptivo-explicativo por lo que se ha utilizado técnicas propias de la investigación evaluativa pues su propósito fundamental es conocer y valorar la organización de los conservatorios y el liderazgo que ejercen sus directores.

2. Conclusiones

En este estudio descriptivo sobre los modelos de liderazgo en la dirección de los conservatorios profesionales españoles percibidos por el personal docente y no docente y los propios directivos de los centros se llegó a las siguientes conclusiones en función de los objetivos propuestos:

1º Analizar los fundamentos teóricos sobre liderazgo, liderazgo femenino y la correlación entre la música y la empresa, así como el liderazgo en ambas entidades y la correlación entre directoras y directores de centros educativos musicales

Queda claramente demostrada la importancia de un buen liderazgo y la influencia de los líderes en cualquier tipo de organización, sea del tipo que sea. Muestra de ello es la gran cantidad de literatura generada sobre liderazgo, las innumerables investigaciones que se han realizado en el pasado y que aún continúan. Existen líderes en todos los ámbitos, político, religioso, social, musical, escolar y a medida que avanza nuestra sociedad se busca la mejor forma de ejercer ese liderazgo. Sin duda el mejor líder es aquel que encamina a sus seguidores a la consecución de unas metas de forma

democrática y considera a cada uno de los miembros de su equipo como parte importante de un engranaje para alcanzar el éxito de cualquier tipo de empresa propuesta. Los líderes que transforman, que consideran de forma individual a las personas, que motivan y que además tienen unos objetivos claros que todos sus seguidores conocen, son capaces de generar organizaciones eficaces y de calidad. En este sentido las mujeres, son capaces de ejercer este tipo de liderazgo, a pesar de que aún hoy en día existan menos mujeres en puestos de responsabilidad.

La música, es parte integrante del ser humano. Nos ha acompañado a lo largo de toda la historia y forma parte de nuestras vidas, aunque en ocasiones no lo percibamos. En un mundo globalizado, con las nuevas tecnologías arrasando, la música nos envuelve de forma total y absoluta. El mundo musical no está exento de líderes (ni lo ha estado nunca), cantantes, intérpretes, compositores, productores, editores, docentes, directores de orquesta, de bandas, de coros. Infinidad de profesiones relacionadas con la música conforman organizaciones y empresas. Los directores y gerentes de estas empresas además de sus dotes como líderes tienen que tener capacidades artísticas y musicales para desenvolverse en un campo que no les sea desconocido. En este sentido, las mujeres también lo han tenido más difícil, en muchas ocasiones han sido silenciadas (especialmente en el pasado), paradoja en un mundo de sonidos y ritmos.

Los conservatorios de música, encargados de formar a profesionales de la música son centros educativos. Tienen las mismas características que ellos, con ciertas particularidades. Las enseñanzas que se imparten en los conservatorios son enseñanzas de régimen especial y se engloban dentro de las enseñanzas artísticas; no son de carácter obligatorio, pero están reguladas por normativa estatal y autonómica. Se dividen en enseñanzas elementales, de cuatro años de duración, profesionales, seis años y superiores, de cuatro años, obteniendo en este último caso la titulación equivalente a Grado. Aunque existen Conservatorios Elementales en nuestro país, lo más habitual es que estas enseñanzas también se impartan en los Conservatorios Profesionales.

Al ser centros educativos, los directores y directoras de los conservatorios difieren en poco en cuanto a normativa, acceso al cargo, funciones y responsabilidades de los directivos de otros centros, especialmente los que son de titularidad pública. De hecho la normativa por la que se rigen es la misma para ambos. Sin embargo, los directores de conservatorios municipales, siendo también centros públicos, no todos

acceden al cargo de la misma forma y en ocasiones no pueden realizar la formación pertinente para realizar sus funciones.

2º Analizar la normativa que regula la organización y funcionamiento de este tipo de centros.

La necesidad de renovación y actualización en lo que a reformas del sistema educativo se refiere, es un reflejo de la sociedad en la que vivimos. En las últimas décadas nuestra sociedad ha experimentado grandes cambios y la profesión musical ha entrado en un profundo proceso de crisis pero también de transformación.

En los años noventa fue el momento de hacer una reflexión profunda sobre el estado de la educación musical en España. En esos años, el problema de la mínima presencia de músicos españoles en las orquestas internacionales y el aumento de músicos provenientes de otros países en las españolas, la escasa proyección internacional de nuestros intérpretes, los pobres resultados en las competiciones internacionales, entre otros, constituían un futuro oscuro. Por otra parte, la plena integración de España en la Unión Europea acentuaba la urgencia de establecer medidas que permitan a nuestros músicos ser competitivos. En el espíritu de la LOGSE, y también en su desarrollo, se observó un claro interés por dar solución a un problema arrastrado durante años por los conservatorios, que es el de que reunían en sus aulas tanto a estudiantes que buscaban hacer de la música su profesión, como a aquellos que sólo querían desarrollar una afición. Para resolverlo creó expresamente dos centros diferenciados: los conservatorios y las escuelas de música. A pesar de la clara diferenciación de los dos modelos de institución educativa, el desarrollo posterior de los mismos ha sido desigual dependiendo de las comunidades autónomas e incluso dentro de ellas, dando lugar en algunas a una reglamentación velada de las escuelas de música y en otras a que los conservatorios, básicamente en la Enseñanza Elemental, y algunos también en la Profesional, proporcionen una enseñanza más propia de escuela de música que de centros especializados. Esta confusión al llevar a la práctica los modelos, ha dado lugar a que, en vez de resolverse el problema de la separación de los estudiantes en función de sus expectativas, se haya reproducido nuevamente el modelo de indefinición y tanto conservatorios como escuelas de música atienden la demanda de estudiantes con

objetivos claramente diferentes. al no existir ninguna exigencia de titulación para dedicarse a actividades profesionales relacionadas con el mundo musical, salvo fundamentalmente la docencia y para formar parte de algunos coros y orquestas, se está produciendo de facto una situación en la que las escuelas de música, en uso de su libertad organizativa, están cubriendo lagunas que se observan en la demanda de profesionales por parte del mercado, algo a lo que no tienen acceso los estudiantes de los conservatorios por un exceso de reglamentación. Esto ha continuado con la LOE y no parece que vaya a variar mucho con la LOMCE

La otra iniciativa prevista en la LOGSE fue la creación de centros integrados en los que los alumnos pudieran estudiar las enseñanzas de régimen general y las de régimen especial. Las experiencias llevadas a cabo fueron muy anteriores a la promulgación de las normas que regulan su funcionamiento. Bajo el amparo de la LOE sólo algunas comunidades autónomas empiezan a desarrollar decretos para la regulación de los “Centros integrados de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato”. Actualmente en todo el territorio español hay 12 colegios e institutos integrados, situados en las Comunidades de Madrid, Valenciana, Canarias, Cataluña, Islas Baleares y Pamplona (Comunidad Foral de Navarra).

Durante años se ha repetido por algunas autoridades y discutida por muchos expertos, la idea que reza que el Derecho a la Educación no se extiende a las Enseñanzas Artísticas. Este principio confunde la educación musical con una actividad recreativa. Uno de los pilares fundamentales de la democracia es la enseñanza pública y gratuita, a la que pertenecen los Conservatorios de Música. La desregulación de las enseñanzas elementales supone su equiparación a las Escuelas de Música, que ofrecen estudios no reglados y que, por su organización, están más cerca de una actividad de ocio que de una enseñanza reglada. Se ha optado por igualar las enseñanzas de Elementales a la baja, eliminando la diferencia que los Conservatorios Elementales tenían respecto a las Escuelas de Música. Se les quita un poco el sentido a los Conservatorios de este tipo. Hubiera sido mejor dar la importancia que merecen a las Escuelas de Música dotándolas de unas condiciones básicas de calidad pedagógica, en vez de quitárselas a los Conservatorios. Como la demanda social de las enseñanzas musicales sigue aumentando, las administraciones educativas y locales amplían la oferta como sea

aunque para ello tengan que destruir las garantías de una mínima calidad educativa. Los Conservatorios Profesionales tampoco resuelven con las reformas los graves problemas que arrastran desde antiguo. El carácter “profesional” de los Conservatorios medios sigue siendo dudoso, dado que los títulos que otorgan no tienen una validez clara y dado que sus programas se centran en la formación de instrumentistas sin contemplar otras posibilidades. En consecuencia, los Conservatorios Profesionales se convierten en una continuación de la Enseñanza Elemental, centrándose en la formación instrumental y en el Lenguaje Musical como ejes, al igual que hacen las Escuelas de Música, que manifiestan su creciente interés por asumir también las enseñanzas de Enseñanza Profesional.

Ya hemos comprobado como el sistema educativo ha conocido varias leyes orgánicas y, en lo que se refiere a la dirección escolar, dos formas de acceso: elección por parte del consejo escolar (LODE) y el implantado en la LOCE, confirmado prácticamente en la LOE y en la LOMCE con algún cambio, de selección de un proyecto de dirección. La profesionalización de las direcciones de los centros educativos es una exigencia ineludible. Debemos desterrar el prejuicio de que esta profesionalización está reñida con la participación de la comunidad educativa en la gestión de los mismos: para ello están los órganos colegiados de gobierno y coordinación, que han de controlar la buena ejecución del proyecto de dirección seleccionado.

3º Establecer un perfil con las características de liderazgo que predominan en este tipo de centros (las que perciben los profesores y las que se atribuyen los directores).

En nuestro país ha sido un reto el pasar de un perfil de director principalmente “funcionario” y gerencial, volcado en el control administrativo y disciplinario a un liderazgo capaz de interpretar las necesidades y problemas y de aunar voluntades y esfuerzos para resolver esos problemas y lograr los objetivos propuestos. Desde el punto de vista de los todos los sectores de la comunidad educativa este hecho se presenta como positivo y adecuado. Abre nuevas expectativas a la participación y propicia una implicación más activa de todos los miembros involucrados en la educación. Sin embargo, hace más compleja y difícil la tarea directiva. La complicación organizativa

de los conservatorios, ocasionada por modelos donde se imparten en un mismo edificio diferentes niveles educativos, con el aumento del alumnado de distintos tramos de edad y del profesorado que le atiende, con la dificultad añadida de establecer horarios con tantas especialidades que se imparten, prácticamente todas con carácter individual, y teniendo en cuenta los aspectos pedagógicos necesarios para su organización. Esto trae como consecuencia la necesidad de que los directores de los centros posean unos conocimientos y formación directiva específica que responda a las necesidades del centro.

Se pueden extraer algunas consideraciones importantes sobre el perfil de los directores de nuestros centros. Destacar que el porcentaje de hombres que acceden a la dirección es superior al de mujeres en todos los centros, en todas las comunidades autónomas, y sean del tipo que sea (pertenecientes a administraciones autonómicas, provinciales y locales). Los centros objeto de nuestro estudio no son una excepción. Otro aspecto a señalar es la media de edad de los directores en nuestros centros, ya que el porcentaje de directores con menos de 40 años es mucho menor que en otras franjas de edad. Alrededor de un tercio de los directivos, permanece en el cargo de director durante diez o más años, cuestión que se debe tener presente para examinar las razones por las que los cargos directivos no se prolonguen durante más tiempo. La forma de acceder al cargo depende, fundamentalmente del tipo de centro: si pertenece a la administración educativa de la comunidad autónoma, a la administración municipal o provincial. El 50% de los centros que han colaborado en nuestro estudio son municipales, el 45,5% dependen de un gobierno autonómico y un 4,5% provinciales, lo que nos indica que el 59,1% acceden al cargo por Decreto u otro tipo de normativa (conservatorios municipales y provinciales), el 27% a través de la administración educativa y el 13% por Consejo Escolar.

El desempeño de la dirección escolar exige una formación sólida de carácter técnico profesional que permita responder a la importante problemática desenvuelta en los centros día tras día. Dicha formación no sólo debe atender factores de carácter pedagógico, administrativo y de gestión material y de personal, sino también incluir componentes psicosociales que permitan gestionar conflictos y problemas inherentes de convivencia. No resulta, por tanto, prudente descuidar el aspecto formativo en el perfil del aspirante a director, aspecto que se prevé que sea reforzado en el futuro. En los

conservatorios municipales en ocasiones no se puede optar a la formación que las administraciones educativas en ocasiones deniegan.

Como se ha indicado anteriormente, nuestra reciente legislación educativa viene manteniendo una tradición que reserva la función directiva a los integrantes del sector docente. No existen, por tanto, cuerpos funcionariales específicos de carácter directivo, Uno de los aspectos que hay que tener en cuenta también es que el desarrollo de la función directiva está conectado con la necesaria interrelación entre el equipo directivo y los órganos de coordinación docente de los conservatorios. Las relaciones fluidas entre la dirección y los departamentos didácticos y de orientación, comisiones de coordinación, juntas de tutores, otros órganos sea cual fuere la denominación y funciones que adopten los mismos, se convierten en una creciente necesidad a medida que aumenta la complejidad de los centros, su tamaño y la diversidad de los integrantes de la comunidad educativa. La acción educativa desarrollada en los centros hace recaer sus efectos sobre el alumnado, los profesores, las familias y sobre el conjunto de sectores sociales y las Administraciones educativas en general. Por ello, resulta razonable pensar que todos esos sectores deben participar activamente en la dirección de los centros, en los ámbitos y la forma que permita la consecución de los objetivos que hemos fijado a la educación.

A tenor de los resultados obtenidos, el personal docente y no docente de los conservatorios estudiados valoran a sus directivos de forma muy positiva. Consideran que el director o directora presta especial atención a cada seguidor y que las diferencias individuales son reconocidas (consideración individual), propician que cada individuo actúe y exprese sus competencias personales y esto repercute sobre la motivación de los mismos para alcanzar los objetivos. Son muy valorados en lo referente a la atención a las familias, siguiéndolos el de la buena comunicación con su personal, puesto que son accesibles y escuchan a toda la comunidad educativa, y están disponibles para atender al alumnado, además el personal se siente útil con la labor que realiza. Son directores y directoras activos, implicados en su centro, que no evitan los problemas y los resuelven contando con sus equipos.

En referencia al desempeño de la dirección, la gran mayoría de los directivos se sienten muy satisfechos con su trabajo, consideran que se han cumplido sus

expectativas y que su labor es valorada por sus compañeros. Además opinan que el ejercicio de la dirección ha permitido su desarrollo profesional.

Hemos podido constatar tanto desde el punto de vista del personal, como el de los propios directivos, que la mayoría de estos ejercen un liderazgo pedagógico en sus centros.

4º Identificar y describir si aparecen características diferenciales atribuibles al tipo de centro, tamaño, edad del personal, sexo del personal, sexo del director

Las variables de categorización que utilizamos para analizar las diferencias existentes en el tipo de liderazgo ejercido por los directivos fueron las ya mencionadas referidas a los centros, tipo y tamaño, al personal edad y sexo y por último al sexo del director. Seguidamente ofrecemos las principales conclusiones agrupadas en función de las anteriores variables.

a) Tipo y tamaño del Centro

Hemos podido comprobar que no existen diferencias significativas en el liderazgo que ejercen los directores entre los diferentes tipos de centro, ni en el tamaño de los mismos si bien los directivos de conservatorios pertenecientes a Diputaciones son ligeramente más valorados, especialmente en lo referente a la consideración individual.

En cuanto al tamaño, los centros medianos valoran el carisma, la consideración individual y la comunicación de sus directivos. En cuanto a la participación, esta se da en mayor medida en los centros pequeños y los directores que más responden al tipo de *laissez-faire* son los de centros muy grandes. Los centros pequeños y medianos valoran más la dimensión inspiración, percibiendo que los directivos tienen claras las prioridades del centro y se muestran confiables y seguros.

b) Edad y sexo del personal

Aún no habiendo diferencias significativas entre los grupos de edad y el sexo del personal a la hora de considerar las características de la dirección ejercida en los diferentes conservatorios, el profesorado menor de 30 años valora mejor el ejercicio del director/a de su centro, especialmente el carisma de los mismos. Para los de 40 a 49, la consideración individual y la inspiración son más apreciadas. En cuanto al sexo del personal, las mujeres valoran más la consideración individual y los hombres la participación y la inspiración. Para ambos sexos la estimulación intelectual se da en sus directivos, promoviendo procesos de formación y los consideran activos en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.

c) Sexo del director

Al igual que en los casos anteriores, las valoraciones recibidas por los directores y directoras no presentan diferencias significativas. Sin embargo las mejores puntuaciones la han obtenido los centros cuya dirección recae en una mujer. La pasividad de los directores en la gestión de los centros, típicas de los líderes *laissez-faire* es percibida en menor medida en el caso de las directoras, y con respecto a la consideración individual, las mujeres obtienen una puntuación superior con respecto a los hombres.

5º Describir el clima del Centro a través de la percepción del profesorado y del director.

El funcionamiento de los Conservatorios es imperfecto, pero se basa en algunos principios muy importantes comunes a otros centros públicos, como son la participación democrática en la gestión, la implicación de toda la comunidad, el respeto a la pluralidad y a la diversidad de las personas, la calidad de los procesos, las garantías de trato justo y equitativo, el grado de satisfacción de los implicados etc. Todo esto favorecerá que el clima del centro sea el adecuado y el trabajo del personal y del equipo directivo se desarrolle en un ambiente confortable.

El ambiente de trabajo permite que cada individuo actúe y exprese sus competencias tanto personales como psicológicas en el cumplimiento de sus funciones y objetivos institucionales. El Clima Organizacional parte importante para generar un buen Clima, es el filtro por el cual pasan los fenómenos objetivos (estructura, liderazgo, toma de decisiones), por lo tanto, evaluando el Clima Organizacional se mide la forma como es percibida la organización. El comportamiento del personal no es un resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de las percepciones que tenga el trabajador de estos factores. En este sentido, la percepción del profesorado en los conservatorios provinciales y en los estatales con referencia al clima es positiva, en los medianos está muy bien considerado. En cuanto a la edad y el sexo del personal, los que más valoran el clima de su centro son los menores de 30 años y las mujeres.

El 95,2% de los directivos se encontraban satisfechos con el funcionamiento de su centro y el 100% considera que el ambiente del mismo es el adecuado para la realización de las actividades académicas y artísticas. Otro factor que puede influir en la generación de un buen ambiente de trabajo, es el grado de cohesión, colaboración, comunicación y trabajo en equipo del profesorado. En este sentido el 45,45 de los entrevistados piensa que si se da la suficiente cohesión entre el profesorado de su centro. Por último hemos considerado si el director siente que existe algún tipo de oposición a su labor directiva dentro del centro lo que podría suponer que el buen ambiente y por consiguiente el clima se viera comprometido. El 50% de los directivos piensa que no.

3. Limitaciones y dificultades del estudio realizado

La realización de este estudio supuso no sólo la materialización un trabajo de investigación sino también un proceso de aprendizaje y como cualquier proceso de formación reveló potencialidades, pero también limitaciones.

En los primeros momentos de la investigación, durante la construcción del marco teórico, presentamos dificultades por la poca bibliografía encontrada sobre el objeto de nuestro estudio, si bien existían ya trabajos muy interesantes sobre

conservatorios en nuestro país que de alguna forma nos fueron de utilidad para conformar el resultado final de nuestra investigación

En la elaboración de este trabajo se identificaron limitaciones de orden técnico y de orden contextual. Una de las primeras dificultades técnicas que aparecieron fue la de hacer un censo de Conservatorios Profesionales puesto que nos encontramos con distintas páginas y plataformas que, o estaban incompletas (sólo aparecían conservatorios pertenecientes a las administraciones educativas) o mezclaban todos los centros dónde se impartían enseñanzas musicales en nuestro país (academias, escuelas de música, conservatorios elementales, profesionales, superiores y centros integrados).

Descubrimos que muchos de los centros nos disponían de página web o no estaban actualizadas, lo que dificultó enormemente encontrar los datos necesarios para desarrollar nuestro estudio. Muchos de los centros municipales estaban agregados a las páginas web de sus Ayuntamientos, por lo que la información que facilitaban era muy limitada: plazos de matrícula, fechas de las pruebas de acceso y en algunos casos listados de profesores y profesoras. Optamos en estos casos por ponernos en contacto telefónico con las secretarías de los centros o con algún miembro del equipo directivo. Esto resultó un trabajo lento y difícil que nos ocupó mucho tiempo.

En el terreno contextual, resultó una labor ardua y compleja conseguir la cumplimentación del cuestionario por parte del profesorado. No todos mostraron el mismo interés y la misma disposición por colaborar en el desarrollo del estudio. Esta dificultad se subsanó, en parte, por el apoyo de los directivos de los centros que se encargaron de enviar una y otra vez los cuestionarios para su cumplimentación en el plazo fijado.

4. Propuestas de mejora con respecto a los Conservatorios

Una vez analizada la documentación y los resultados obtenidos en nuestra investigación, así como haber expuesto las conclusiones, cabe proponer las posibles mejoras que nuestros conservatorios profesionales necesitan para convertirse en centros musicales de referencia en nuestro país.

4. 1. Cambios en estructura y objetivos

Los resultados de la investigación nos llevan a identificar la necesidad de realizar algunos cambios en su estructura y objetivos para detener la crisis que sufre el modelo de conservatorio tradicional. Del estudio se concluye que no es fácil que estos cambios se generen desde el interior de las instituciones, sino que tendrán que venir desde el exterior, es decir, por modificaciones de la legislación y/o por la presión social derivada del hecho de que a los conservatorios les resulta difícil incorporar a sus alumnos al mundo musical profesional. Sólo una pequeña parte de los alumnos que son capaces de terminar sus estudios profesionales acceden a los Conservatorios Superiores. Que estos últimos no tienen ninguna opción profesional con su formación, y que los que consiguen la titulación superior encuentran su principal salida laboral en el ámbito de la educación musical, no en otras facetas de la carrera.

Tal y como muchos de los directores y directoras de los conservatorios profesionales afirman, corresponde a estos centros convertirse en focos culturales y educativos que proporcionen a los estudiantes mejores perspectivas profesionales. Su labor no puede articularse de modo reducido, limitándose a ofrecer una educación instrumental de alto nivel pues, con ser este un objetivo prioritario y esencial, debe también dotar al alumnado de los medios adecuados para poder realizar una carrera profesional en todos los ámbitos del mundo artístico y cultural. Para ello tienen que actualizarse sus estructuras, al tiempo que resulta imprescindible establecer relaciones con otras instituciones.

La nueva realidad exige que, junto con los medios para el desarrollo profesional en los campos de la interpretación, creación e investigación, se oferte a los estudiantes una formación encaminada a su futuro desarrollo en otras áreas, como son las relacionadas con la industria editorial, discográfica, cine, televisión, radio e industrias multimedia, así como el uso de nuevas tecnologías y herramientas de producción, como son los ordenadores y otros medios electrónicos. Para estos trabajos se exigen unos conocimientos adicionales a los estrictamente musicales, que no poseen normalmente los músicos procedentes de los conservatorios, ya que no han recibido ofertas formativas en estos campos dentro de las instituciones educativas españolas.

4.2. Centros integrados

Como ya hemos comentado existe un alto índice de abandono dentro de las aulas de los conservatorios, y es importante destacar que el alumnado que es formado en Centros integrados de Música tiene unos resultados académicos muy por encima que los que estudian en otros centros. Este estudio nos recalca la importancia de la Música como asignatura y también la importancia que tiene dentro de la formación del individuo, repercutiendo muy beneficiosamente con el resto de materias del currículo y sobre el rendimiento escolar. En los últimos años, se consolida también la idea de que los alumnos/as que estudian música como actividad extraescolar refuerzan en mayor medida que el resto los contenidos de las diferentes materias de la Educación General. Los centros integrados se presentan como una alternativa altamente beneficiosa para conciliar la vida familiar y escolar, rentabilizando energía y tiempo por parte del alumnado y de las familias, posibilitando al alumnado unas enseñanzas de Educación General y Régimen Especial que comparten espacio físico, equipo educativo e integración curricular y organizativa. Se valora por tanto cada vez más, una gran demanda por parte de toda la Comunidad Educativa de la implantación de una red de Centros integrados de Música que aporten soluciones a la problemática de compatibilidad horaria y excesiva carga lectiva, y para ellos es necesaria una base legislativa sólida que ampare este tipo de proyectos, así como la creación de más centros de este tipo.

4.3. Necesidad de orientación en los conservatorios profesionales

Una adecuada orientación profesional en el campo de la música parece un requisito lógico en los centros calificados como conservatorios profesionales. No obstante, en la mayoría de estos centros no existen actualmente, ni la figura del orientador ni el departamento de orientación. Cabe destacar también el diferente grado de información y conocimiento que los alumnos tienen de las distintas profesiones vinculadas a la música. La falta de planificación de los centros provoca que la orientación se convierta en el resultado de la iniciativa particular de algunos profesores.

La creación de la figura del orientador en los conservatorios y el aumento de actividades extracurriculares ligadas a la orientación son algunas de las medidas que parecen necesarias para solventar progresivamente las carencias detectadas. Podría ser conveniente la presencia en los conservatorios de orientadores especializados para asesorar a los docentes. Hay que tener en cuenta que el tiempo lectivo de los alumnos con sus tutores o con sus profesores no tutores es limitado. Solo un porcentaje de este tiempo puede dedicarse a aspectos relativos a la orientación profesional si se quiere prestar una atención equilibrada al resto de los objetivos y contenidos ambiciosos de las enseñanzas impartidas. Los orientadores podrían atender directamente a los alumnos que necesitasen tratar con mayor detenimiento aspectos relacionados con su desarrollo académico y con sus proyectos profesionales.

4.4. Dar más importancia al profesor tutor

En el caso de los estudios de Música en un conservatorio, las cualidades personales del tutor son más esenciales si cabe debido al carácter individual de las enseñanzas que imparte. El privilegio que supone contar con una clase individual a la semana no debe aprovecharse solo para lograr el mayor rendimiento en la materia. El profesor-tutor, en la clase individual debe ser para el alumno un verdadero guía no solo en sus estudios, sino en relación con su destino vital y profesional. Por otra parte, los tutores deben asesorar sobre las diferentes opciones profesionales y fomentar contactos institucionales para lograr un conocimiento más directo. Entre estas actividades podrían incluirse la asistencia a ensayos, las visitas a entidades culturales y empresas musicales y los encuentros con artistas. En los conservatorios los tutores pueden sentirse desbordados por su responsabilidad a la hora de orientar a sus alumnos y deberían contar, al menos, con apoyos similares a los ya existentes en la enseñanza general. El primer apoyo puede ser una formación del profesorado que hiciese hincapié en cuestiones ligadas a la orientación académica y profesional. Hacer al futuro profesor consciente de la importancia de la orientación y dotarlo de las competencias necesarias para desempeñar el papel de orientador son objetivos que deberían formar parte explícitamente de los currículos de las enseñanzas de Pedagogía impartidas en los conservatorios superiores. Estas cuestiones también deberían tener una mayor presencia en los cursos de formación permanente dirigidos al profesorado de los conservatorios.

4.5. Liderazgo y formación para la función directiva

Las administraciones educativas autonómicas regulan la formación de sus directivos, sin embargo los directores de los conservatorios municipales en muchas ocasiones no tienen la posibilidad de acceder a esta formación ofertada por los servicios de inspección autonómicos. No sólo en el terreno de la formación para ser director, si no en otros aspectos organizativos, muchas veces los conservatorios de titularidad municipal se encuentran en un limbo normativo que les hace muy difícil su desarrollo, pertenecen a ambas administraciones, la autonómica y la local y esto puede generar incertidumbre y confusión entre los equipos directivos. Sería conveniente que los servicios de inspección integraran y regularan específicamente a estos centros que tan valiosos son para la divulgación y la enseñanza de nuestros futuros profesionales de la música.

5. Sugerencias para futuras investigaciones

Toda investigación doctoral nace con vocación de proyección en su ámbito de estudio. En este sentido nuestro trabajo abre la posibilidad a futuras investigaciones en el mundo educativo-musical y el liderazgo de los centros musicales. Estas se pueden desarrollar en los propios conservatorios profesionales, ampliando la fuente de información tales como al alumnado y a las familias.

Otros estudios podrían ir encaminados a analizar los modelos de dirección en Conservatorios Superiores, en Centros Integrados, en Conservatorios Elementales y Escuelas de Música y establecer paralelismos y diferencias entre ellos. O tener una proyección internacional, analizando estos modelos en las escuelas y centros musicales europeos o americanos, por ejemplo.

Y un trabajo muy interesante podría ser un estudio comparativo sobre el liderazgo en centros de primaria y secundaria con centros musicales, conservatorios elementales y profesionales.

Las propias limitaciones de nuestro estudio podrían generar futuras líneas de investigación, al ser eminentemente descriptivo y mostrar una realidad concreta, supone

una acotación del mismo a la hora de generalizar los hallazgos. Emplear futuros diseños más experimentales permitiría establecer otras relaciones causales entre variables y llevarían a ejemplos de actuaciones futuras y nuevas investigaciones.

Esperamos que si otros investigadores consultan este trabajo, descubran aspectos que resulten de utilidad para continuar o concebir caminos relacionados con el campo musical, educativo o/y el liderazgo, y al mismo tiempo que puedan encontrar la dirección adecuada en los casos en que haya errores o imprecisiones en el mismo. Queda mucho por analizar, investigar y descubrir. Es nuestro deseo haber contribuido en alguna medida a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguirre Lora, M. E. (2004). *Los conservatorios de música: historias olvidadas*. Recuperado de www.monografias.com › Educación.
- Agüera Cueva, F. (2009). *Historia de la educación musical en la España contemporánea, un estudio de política legislativa*. (Tesis Doctoral). UNED.
- Agüera Cueva, F. (2011). *Historia de la educación musical en la España contemporánea. Un estudio de política legislativa*. Oviedo, España: Editorial ~~fA~~.
- Aller, B. Garbando, M. J. Florentín, V. Fernández Ristre, M. J. Fernández Sinde, M.J. Solache, G. y Alfonso, A. (2009). *Creadoras de Música*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Cuadernos de educación. Barcelona, España: Horsori. ICE. Universidad de Barcelona.
- Antúnez de Mayolo, A. (2009) Liderazgo femenino. ¿Mito o realidad? Seminario Perú. *Revista digital de Administración y Marketing de IMUR*. Año 4 (25), 6-8. Montevideo.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Báez y Pérez de Tudela J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: ESIC Editorial.
- Baló, M. (2014). *La diversidad tímbrica en la educación auditiva del alumnado de lenguaje musical de los conservatorios de la Comunidad de Madrid. Efecto de la variación del timbre en la realización de dictados a dos voces*. (Tesis Doctoral). UNED.
- Barberá, E., Ramos, A. y Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema* 23 (2), 173-179.

- Batista, J. y Bermúdez Gil, M.C. (2009). Inteligencia emocional y liderazgo femenino en cargos de dirección de organismos públicos. *Revista Electrónica de humanidades, educación y comunicación social Año 4 (7)*, 46-65. Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Bass, B.M.; Avolio, B.J. (2000). *MLQ Multifactorial Leadership Questionnaire Technical Report*. Redwood City, California: Mindgarden.
- Belló García, J. M. (2012). *Las tecnologías de la Información y Comunicación en los conservatorios de música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad de la Coruña.
- Bernal, J.L, Jiménez, J. y Ferriz, M. (1997). *Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa*. España: Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997.
- Bernal, J.L. (2004). El modelo de dirección en LOCE. *Organización y Gestión educativa*, (3), 15- 21.
- Bofill, A. (2015). *Los sonidos del silencio*. Aproximación a la historia de la creación de las mujeres. Barcelona, España: Edición Aresta.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7 (1), 2-4.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo Pedagógico: una dirección para el aprendizaje. *Revista del Fórum Europeo de administradores de la Educación*. OGE, (1) 15-20.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47 (2), 253-275.
- Buendía, L (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía..* Madrid, España: MacGraw-Hill.
- Calvo, A, y Rodríguez, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. Estado de la cuestión en España. *Educación XXI*, 15 (1) 43-60. Facultad de Educación. UNED.

- Campbell, D.P. (1991): The challenge of assessing leadership characteristics. *Issues and Observations* (11) 1-8.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarriá, M. (2001). Tendencias psicológicas sobre inteligencia emocional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11 (3), 5-25.
- Cantero, N. y Pantoja, A (2016). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 2 (18), 76-96.
- Cantón Mayo, I. y Arias Gago, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista Educación*, (345), 229-254.
- Cantón Mayo, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación educativa, Revista del Consejo Escolar del estado. Ministerio de educación, Cultura y Deporte*. 2 (3), 165-173.
- Carda Ros, R.M, Larrosa Martínez, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para el maestro*. Alicante, España: ECU. Editorial Club Universitario.
- Carrasco, M.J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, (6), 75-87. Universidad de Huelva.
- Castillo Martínez, A. I. (2007). *Actitudes del profesorado de conservatorio ante la integración educativa. Un análisis exploratorio*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Castro, A. y Lupano, M. L. (2005). Diferencias Individuales en las Teorías Implícitas del Liderazgo y la cultura organizativa percibida. *Boletín de Psicología*, (85), 89-109.
- Castro, A. y Lupano, M. L. (2006). Estudios sobre liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 107-121.
- Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de Psicología*, 22 (1), 89-97.

- Castro, A. (2011). La evaluación de las competencias culturales de los líderes mediante el inventario de adaptación cultural. *Anales de Psicología de la Universidad de Murcia*, 27 (2), 507-517.
- Castro de la Puente, C. (2016). *Estilos de aprendizaje en la práctica pianística*. (Tesis Doctoral). UNED.
- Cateura, M. (1985). *Por una Educación Musical en España: estudio comparativo con otros países* (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Císcar, C. y Uría, M.E. (1988) *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, España: Narcea.
- Concepción Cuétara, P. M. (2012). *El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila* (Tesis doctoral): Universidad de Granada.
- Coronel, J.M., Moreno, E. y Padilla, M^a.T. (1999). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168.
- Cortijo, J.D. (2004). *Aprender a dirigir*. Tarragona, España: Editorial Cortijo Martínez.
- Crespillo Álvarez (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*,(5), 257-261.
- Cuadrado, I. y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (1), 39-55.
- Cuadrado, I. (2003). ¿Emplean hombres y mujeres diferentes estilos de liderazgo? Análisis de la influencia de los estilos de liderazgo en el acceso a los puestos de dirección. *Revista de Psicología Social*, 18, 283-307.

- Cuadrado, F. (2011). Música y Liderazgo. Un mundo sonoro, Comunicación, Creatividad, Educación, Música [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://www.franciscocuadrado.com/2011/música-y-liderazgo/>
- Cuadrado Guirado, M. I., Navas, M. S, y Molero Alonso, F. (2004). El acceso de las mujeres a puestos directivos: Género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. ISSN 0373-2002, Vol. 57 n.º 2. pp. 181-192.
- Cuevas López, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. UNED. Centro Asociado de Ceuta.
- Cuevas, M. y Díaz, F (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-18.
- Cuevas, M., Díaz, F e Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto Pluricultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2), 1-20.
- Cuevas, M. y Díaz, F. (2010). Convivencia y disciplina: dos caras de la misma moneda. En M.A. Manzanera (Coord.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución (p.50)*. (CD: organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución). Wolters Kluwer-España.
- Díaz Mohedo, M.T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (5), 570-577.
- Díaz Mohedo, M.T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música: un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista musical chilena*, Año 69 (223), 86-97.

- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M y Varela, M (junio, 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en educación Médica*. Recuperada de <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>.
- Díez, E. J. Valle, E. Terrón, E. y Centeno, B (2002) Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 13 (2), 485-513.
- Díez, E.J.; Terrón, E. y Anguita, R. (coord.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona, España: Octaedro.
- Eden, D., Leviatan, U. (1975). Implicit leadership theory as a determinant of the factor structure underlying supervisory behavior scales. *Journal of Applied Psychology*, 6, 736-741.
- Falcón, A. y Díaz, L. (2007). Variables que predicen la satisfacción y motivación de los directores de organizaciones educativas. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. (6), 1-46.
- Fernández Cruz, M. (2002). Editorial: El cambio educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 6, 1-2.
- Franco-Lao, M. (1980). *La música bruja*. España: Editorial Icaria.
- Friedler, E. (2003). Mujeres como directoras de orquesta.. *Revista Relaciones* (Punto clásico). Recuperado de http://www.puntoclasico.com/Archivo/mujeres_como_directoras_de_orquesta.html.
- Fontestad Piles, A. (2007). *El conservatorio de música de Valencia. Antecedentes, fundación y primera etapa (1879-1910)* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, España: Eunsa.
- Galbis López, V. (1999). La educación musical española en el s. XIX: el caso valenciano. *Eufonía. Didáctica de la Música*. (17), 79-88.

- García-Garnica, M. (2016). La Relevancia del Liderazgo Pedagógico para la mejora y la calidad de la Educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, .1 (2), 4-20.
- García- Solarte, M. (Enero, junio 2015). Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. *Entramado*, 11 (1), 60-79.
- Goleman, D. (1999,b.). *La inteligencia Emocional en la Empresa*. Argentina: Editorial Vergara.
- González Belmonte (2013). *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). UNED.
- González Figueroa, G. (2010). Historia de la Educación. Recuperado de <http://es.slideshare.net/triplepe/historia-de-la-educacion-3702652>.
- González, J.A. (1986). La educación como fenómeno social. psicosocial y ecológico. En J. Mayo, *Sociología y Psicología Social de la educación*. Madrid, España: Anaya.
- González, G y Valdivieso, E. (2007). Igualdad educativa en la comunicación sonora. *CDC Cuadernos de comunicación*, (1), 77-86.
- González, J.G. (2010). Los retos de la dirección escolar. Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Forum Europeo de Administraciones Educativas*, (1), 21-24.
- Gordillo Hernández, J. (2015). *La armonía de la música. Planteamientos metodológicos y didácticos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Graen,G. Uhl-Bien, M(1995): Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

- Grout, D.J., Palisca, C. (2001). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Música.
- Gutiérrez Barrenechea, M.M (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. (Tesis doctoral).Ministerio de educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Hernández Mendo, A. (2003) El liderazgo en los grupos deportivos. En A. Hernández (Cor) *Psicología del Deporte Fundamentos 2, 2* (p.p. 6-28) Buenos Aires, Argentina: Tulio Guterman.
- Hernández, R. y Fernández, C. (2003). *Metodología de la Investigación I*. La Habana: Félix Varela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación, Cuarta edición*. México DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hidalgo Hernández, M.B. (2016). *Más allá del Rosa o el azul. Análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria*. (Tesis Doctoral) Universidad de Huelva.
- Iniesta Masmano, R. (2011). Directoras de Orquesta: práctica y desarrollo del Liderazgo. *Trans, Revista transcultural amerindia*, (15), 1-31.
- Lassaga, G. (2004). El poder femenino en el liderazgo. Recuperado de <http://www.mujeresdeempresa.com>.
- Lindholm, Charles. (1992) *Hipnotismo y psicología de masas: Mesmer, Le Bon, Tarde. Carisma*. Barcelona, España: S.A-Gedisa.
- Loden, M. (1987). *Dirección femenina: como triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Barcelona, España: Hispano Europea.

- López Martínez, E., & Rojas Arredondo, J. (2013). *La importancia del liderazgo en las organizaciones*. (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona. U.A.B.
- López-Zafra, E. y Morales, J.F. (1998). La función directiva en los centros docentes. Liderazgo transformacional y género. *Boletín de Psicología*, 60, 15-25.
- López-Zafra, E. y del Olmo, S.M. (1999). Estereotipia de género y liderazgo transformacional en contextos de trabajo típicamente femeninos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (3), 53-71.
- Lorenzo Arribas, J. (1998): *Las mujeres y la música: una relación disonante*. Ayuntamiento de Alcalá de Henares, Madrid.
- Lorenzo Delgado, M. (2011). *El centro educativo como organización. Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Madrid, España: Editorial Universitas S.A.
- Lupano Perugini, M.L. y Castro Solano, A. (2005). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 107-121.
- Lupano Perugini, M.L. Castro Solano, A. (2011). Actitudes desfavorables hacia mujeres líderes. Un instrumento para su evaluación. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad de Palermo, Argentina*. 8, (2), 19-29.
- Maher, K.J. (1997). Gender-related stereotypes of transformational and transactional leadership. *Sex Roles*, 37 (3/4), 209-225.
- Marco Rico, V. (2010). *El rendimiento académico en el conservatorio de música. Análisis de variables motivacionales*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Martín Moreno, A. (2004). Trascendencia de la educación musical: una breve panorámica histórica. *Eufonía, Didáctica de la música*, (30), 10-22.

- Martín Bris, M. (2006). Clima de trabajo y participación en la organización de los centros. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (3), 33-47.
- Martínez Días, C.L. (2012). *El desarrollo de las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectiva de futuro*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.
- Marzal Raga, Consuelo R. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Valencia, España: Institució Alfons el Magnànim.
- Mayoral Núñez, M.R. (2015). *Análisis de los modelos de Prevención y Educación para la Salud en los Conservatorios Superiores de música*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Medina Revilla, A. (2011). El ambiente simbólico. La cultura del centro educativo. En M. Lorenzo (coor.), *Organización y gestión de centros y contextos educativos* (pp. 397,422). Madrid, España: Editorial Universitas. S. A.
- Miguel Díaz, M. (de) (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Secundaria*. Madrid, España: Escuela Española.
- Molero, F., Cuadrado, I., García, C., Recio, P., Rueda B. (2009). *Mujer y Liderazgo en el siglo XXI: Una aproximación psicosocial a los factores que dificultan el acceso de la mujer a los puestos de responsabilidad*. UNED, Instituto de la Mujer.
- Montecinos, C., Uribe, M. (2016). Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo 21, un Enfoque Sistémico. *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad católica de Valparaiso, Chile*, 4-19.
- Moreira, C.M. (2010). *Liderazgo transformacional y género en organizaciones militares*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Moreno Heredia, L. V. (2000). España en el marco de la Educación musical de los países de la UE. Nuevas líneas de mejora. *Revista LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (5), 1-5.
- Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez Albó, M.J. (1999). *Dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid, España: CIDE. (Colección del CIDE nº 136). Recuperado de <http://aplicaciones.mec.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col136/col136pc.pdf>.
- Narejos, A. (29 de enero de 2017). El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas no funciona. [Mensaje de blog]. Recuperado de <http://narejos.es/blog/el-consejo-superior-de-ensenanzas-artisticas-no-funciona/>.
- Nocedo, I., Castellano, B. García, B. Addine, F. et al. (2001). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Perelló Domenech, V. (2003). *La enseñanza musical en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura i Educació, D.L.
- Pérez, G. y Nocedo, I. (1983). *Metodología de la investigación pedagógica y psicología. Primera Parte*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Pérez Gutiérrez, M (1993). Los Conservatorios españoles: Historia, Reglamentaciones, Planes de Estudio, Centros Profesorado y Alumnado. *Revista Música y Educación*, (15), 17-48.
- Pérez Garrido, A. (2015). *Preferencias musicales de alumnos de grado superior de conservatorio. Un estudio enmarcado en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.
- Pérez Prieto, M. (2014). Historia de la educación musical. *Gredos.usal.es. Universidad de Salamanca*. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/123971/1/Edicion1314.pdf>.
- Peris Pichastor, R. (1998). *El Liderazgo organizacional: Un acercamiento desde las teorías implícitas*. (Tesis doctoral). Universidad de Castellón.

- Pfeffer, J. (1987). *Organizaciones y Teoría de la organización*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Pfeffer, J. (1993). *El poder en las organizaciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Pliego de Andrés, V. (2010). Ellas también hacen música. *Escuela* nº 3.871 (1.038). Recuperado de <https://musicaprofana.files.wordpress.com/2012/09/artc3adculo.pdf>.
- Ponce de León Barranco, L. (2009). *La orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música de Madrid. El uso de las TIC como herramientas innovadoras en el diseño de un servicio de orientación profesional en el campo de la música*. (Tesis Doctoral). UNED.
- Ponce de León Barranco, L. y Lago Castro, P. (2012). La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, (359), 298-332.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesor universitario: perfil y líneas de formación*. Disertación doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/5017>.
- Querol Gutiérrez, C. (2014). Las Directoras de Orquesta como ejemplo de liderazgo femenino. *Dedica. Revista de Educación y Humanidades*, (6), 233-248.
- Ramos López, M.A. (2005). *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. Valencia, España: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Ramos Mejía, M. (27 de abril de 2011). Sobre directores de orquesta y líderes de empresa. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blog.orientaronline.com.ar/?tag=liderazgo>.
- Reales Chacón, L. J, Arce Aguirre J. A y Heredia Gómez, F. A. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus* 14 (26). 319-346.

- Rodríguez, S. Cárdenas, C. Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, (1), 44-57.
- Rodríguez Uribe, M.L. (2012). Paideia, la educación en la Grecia clásica. *Revista Virtual. Observatorio para la educación*. Recuperado de línea. <https://observatoriodelaeducacion.wordpress.com/>.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Bilbao.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*, (pp, 27-48). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Salas Villar, G. (2009). Música y Músicas. *Consejería de Educación y Ciencia. Centro de Profesorado y Recursos de Gijón*. Recuperado de <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Salas-Villar-Gemma-M%C3%BAsica-y-m%C3%BAsicas.pdf>.
- Santamaría, S. Quintana, M.A. Milazzo L. Martins E. (2007). Historia de la educación y la pedagogía. Recuperada de <http://www.monografias.com/trabajos11/hispeda/hispeda.shtml>.
- Santos, M.A., Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández, G., Jaramillo, C., Moreno, E., Oliveira, M., Simón, M.E. (2000). *El harem pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. GRAO. Biblioteca de Aula.
- Sarasúa Ortega, A. (abril, 2013). Una mirada sobre la educación. La dirección escolar. Luces y sombras. *Padres y maestros*. (350), 41, 44.
- Sarget Ros, M.A. (2000). *Evolución de los conservatorios de música a través de las disposiciones legales: la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. (Tesis Doctoral). UNED
- Sarget Ros, M.A. (2002) Rol modélico del conservatorio de Madrid II (1868-1901) *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (17), 149-176.

- Selva, C., Sahagún, M.A. y Pallarès, S. (2011). Estudios sobre Trayectoria Profesional y Acceso de la Mujer a Cargos Directivos: un Análisis Bibliométrico. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 27 (3), 227-242.
- Setuain, M. Moya, J. (2010). *Género sinfónico. La participación de la mujeres en la Orquestas Profesionales Españolas*. Informe Grupo MUSYCA 02-2010. Departamento de Sociología V. Facultad CC. Políticas y Sociología. Madrid.
- Silva Pérez, J (2016). La organización escolar: funciones directivas y de gestión. *Revista vinculando* <http://vinculando.org/sociedadcivil/la-organizacion-escolar-funciones-directivas-gestion.html>.
- Talgam, I. (2009). El liderazgo de los grandes directores. Recuperado de https://www.ted.com/talks/itay_talgam_lead_like_the_great_conductors?language=es.
- Teixidó Saballs, J. (2005). Los centros educativos como organizaciones. *Textos y materiales de Trabajo. Curso de formación inicial para el ejercicio de la función directiva*. GROC. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/org-educat/centro_como_organizacion.pdf.
- Teixidó. J. (2014) El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *Revista participación Educativa. Ministerio de Educación Cultura y Deporte*, (5), 39-48.
- Torrado de Puerto, J.A. (2003). *Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música: Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. (Tesis Doctoral).Universidad Autónoma de Madrid.
- Trujillo, J.M., Hinojo, F.J., Aznar, I. y García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 48 (1), 69-89.
- Turina, L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, individuo y sociedad*. (6), 87-106.

- Valles del Pozo, M.J. (2009). La educación musical en la historia de occidente: apuntes para una reflexión. *Revista Neuma, Universidad de Talca, 2*, 218 -232.
- Vargas, I. (2011). La entrevista en la Investigación Cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES, 31* (1), 120-131.
- Vega Villa, C y Zavala Villalón, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al Contexto Organizacional chileno*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Chile.
- Velasco Pérez, I. (1999). Igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la educación musical. *Música y Educación, años XII, 3* (39), 57-62.
- Vroom, V.H., Yetton, P.W. (1973). *Leadeship and decision making*. Pittsburg: University of Pittsburgh Press.
- Zaitegui, N. (2004). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Actas VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, 647-656.

DOCUMENTOS EN LÍNEA

- Datos y Cifras 2015-2016 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf>.
- Documento en línea sin autor: <http://adagioesostenuto.blogspot.com.es/>
<http://adagioesostenuto.blogspot.com.es/2009/05/historia-de-la-educacion-musical.html>.
- Documento en línea RAE (2016) Diccionarios de la Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/>.

- El liderazgo. Apuntes de Psicología. UNED. Recuperado de <http://sites.google.com/a/isipedia.com/psicología/>.
- El liderazgo de las organizaciones. Oposiciones PIR. Psicología Social y de las Organizaciones: El liderazgo en las organizaciones. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/pir/aproximacion-humanista.html>.
- Instituto Nacional de Estadística. (INE, 2016). Recuperado de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.html?padre=517&dh=1>.
- Informe de la Comisión Europea de Empleo, Servicios Sociales e Igualdad de Oportunidades(2007).*Special EUROBAROMETER 263.Discrimination in the European Union.* Recuperado de http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_263_en.pdf.
- LOMCE Paso a Paso. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso.html>.
- Materiales para el Diagnóstico. *Materiales de apoyo del centro de publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura en 1997.* Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP00040.pdf&area=E>.
- Plataforma educativa. Conservatorio Profesional de Música "Cristóbal Halffter". Actualizado 1 de enero de 2013. Documento en línea http://cpmhalffter.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=10&wid_item=161.
- XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007). Las enseñanzas artísticas en las Comunidades Autónomas. Islas Baleares http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/Conselleria/CEG/artisticas_comunidades.pdf.

LEGISLACIÓN

DECRETO de 25 de octubre de 1868, Gaceta de Madrid, 25-10-1868.

DECRETO de 15 de diciembre de 1868. Disolución del Conservatorio de Música. Ministerio de Fomento, Gaceta de Madrid, 20-12-1868.

DECRETO de 15 de junio de 1942 sobre la Reorganización y clasificación de los Conservatorios de Música y Declamación (BOE 04/07/194).

DECRETO de 11 de marzo de 1952, Ministerio de Educación Nacional. Separación de los Conservatorios de Música y Escuelas de Arte Dramático, BOE, 1-4-1952.

DECRETO 2618/1996, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los conservatorios de música (BOE de 24/10/1966).

DECRETO 15/1999, de 24 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se transforma el conservatorio elemental de música de Monzón en conservatorio profesional. BOA n.º 29 de 10/03/1999.

DECRETO 65/2005, de 15 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros que imparten Enseñanzas Escolares de Régimen Especial. BOCyL n.º 183 de 21/09/2005.

DECRETO 60/2007 de 7 de Junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL n.º 114/2007 de 13/6/2007.

DECRETO 75/2007 de 19 de junio, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza y se determina las condiciones en las que se han de impartir dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, DOCM n.º 31 de 22/06/2007.

DECRETO 76/2007 de 19 de junio, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, DOCM n.º 31 de 22/06/2007.

DECRETO 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. BOJA nº 182 de 14/09/2007.

DECRETO 126/2007, de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC n.º 191 de 01/10/2007.

DECRETO 229/2007, de 11 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas en la Comunidad de Euskadi.. BOPV n.º 52 de 13/03/2008.

DECRETO 194/2010, de 13 de julio, por el que se establecen las convalidaciones entre determinadas materias de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato y diversas asignaturas de las Enseñanzas Profesionales de Música y de Danza, así como los efectos que sobre la materia de Educación Física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y para los estudiantes de las Enseñanzas Profesionales de Danza. BOPV n.º 140 de 22/07/2010.

DECRETO 9/2008, de 17 de enero, por el que se establece currículo de las Enseñanzas Elementales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC nº 21 de 30/01/2008. BOPV n.º 140 de 22/07/10.

DECRETO 33/2009, de 16 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC n.º 79 de 27/04/2009.

DECRETO 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. Consejería de Educación, Comunidad Autónoma de Cataluña.

DECRETO 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG n.º 12 de 19/01/2011.

DECRETO 23/2011 de 24 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los conservatorios en la Comunidad Autónoma de Cantabria .BOCA de 31/03/2011.

DECRETO 361/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música. BOJA n.º 251 de 27/12/2011.

DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. BOJA n.º 170 de 30/08/2013.

DECRETO 173/2013, de 22 de octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad de Aragón- BOA n.º 217 de 04/11/2013.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Claudio Moyano Samaniego. Ministerio de Fomento 685. Gaceta de Madrid. 10/12/1857.

Ley General de Educación de 1970, Disposición Transitoria 2ª, apartado 4, *BOE* núm. 187, 6-8-1970, p.12543.

Ley Orgánica por la que se regula el estatuto de Centros Escolares (LOECE) /Ley 5/1980 de 19 de junio, *BOE* 27-6-80).

Ley Orgánica 8/ 1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. LODE. (Ley 8/1985 de 3 de julio. *BOE* de 04 /07/1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE* de 04/10/1990) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre de 1990, *BOE* n.º.238, 4-10-1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre participación, evaluación y gobiernos de los centros docentes, BOE n.º 278, 21-11-1995.

Ley Orgánica 10/2002 de 2 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE n.º 307, 24-12-2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE n.º 106, 04/05/2006.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, capítulo II, Acción Administrativa para la Igualdad, n.º 71, 23-03-2007.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA n.º 252 de 26/12/2007.

Ley 6/2008 de 26 de diciembre, Ley de Educación de Cantabria. BOE n.º 21 de 25/01/2008.

Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. DOCL n.º 144 de 28/07/2010.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.

ORDEN de 9 de agosto de 1932. Gaceta del 20 de agosto.

ORDEN de 26 de agosto de 2002, del departamento de Educación por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de Conservatorios Elementales y profesionales de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón. B.O.A 09/09/2002). Última Modificación: ORDEN ECD/826/2016, n.º 153, 09/08/2016.

ORDEN EDU/1188/2005, de 21 de septiembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los conservatorios profesionales de música de Castilla y León. BCyL n.º 184, 22/09/2005.

ORDEN de 3 de Mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, que se imparten en la Comunidad de Aragón. BOA 01/06/07.

ORDEN ECI/1889/, de 19 de junio, por la que se establece el currículo del las Enseñanzas Elementales de Música y se regula su acceso a las Enseñanzas Profesionales de Música de Ceuta y Melilla. BOE n.º 154 28/07/2007.

ORDEN ECI/ 1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de música y se regula su acceso en los Conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla. BOE núm. 154 28/07/2007.

ORDEN de 25 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se establece el horario y la distribución de algunas especialidades de las enseñanzas profesionales de música, DOCM n.º 140 de 04/07/2007.

ORDEN de 25 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa enseñanzas elementales y profesionales de música, DOCM n.º 140, 04/07/2007.

ORDEN EDU/938/2009, de 28 de abril, por la que se regula la impartición, organización y autorización de las asignaturas optativas y perfiles educativos correspondientes a los cursos quinto y sexto de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL n.º 82, 05/05/2009.

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. BOJA n.º 145, 28/07/2009.

ORDEN ECI/2892/2007, de 2 de octubre, por la que se corrige error de la Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla. BOE n.º 246, 06/10/2007.

ORDEN de 18/01/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se modifica la Orden de 25/06/2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa enseñanzas elementales y profesionales de Música; DOCM n.º 19, 28/01/2011.

ORDEN de 4 de agosto de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG n.º 157, 18/08/2011.

ORDEN de 19 de marzo de 2012, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios elementales y de los conservatorios profesionales de música, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. BOJA n.º 61, 28/03/2012.

ORDEN de 02/07/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los conservatorios de música y danza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM n.º 129, 03/07/2012.

ORDEN de 19 de febrero de 2013, del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por el que se establece el procedimiento para la asistencia a actividades formativas para el personal docente no universitario que presta sus servicios en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA n.º 45, 5/3/2013.

Plan General de Enseñanza (Reforma Gil de Zárate) A. Gil de Zárate: De la Instrucción pública en España, T op. cit., p. 66 y con las modificaciones introducidas por el Real Decreto de 28 de agosto de 1850.

Proyecto de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 10-12-2013.

Real Decreto de 15 de diciembre de 1868. Disolución del Conservatorio de Música. Ministerio de Fomento, Gaceta de 20 de diciembre de 1868.

Real Decreto de 14 de septiembre de 1901. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por el que se aprueba el Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, Gaceta de 15 de septiembre.

Real Decreto de 16 de junio de 1905. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Gaceta de Madrid, n.º 17. Primer documento encargado de regular los conservatorios de provincias.

Real Decreto de 25 de agosto de 1917 Gaceta del 30 de agosto.

Real Decreto de 28 de agosto de 1917, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes aprobando el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación, Gaceta de Madrid, n.º 30, 9-12-1931.

Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, BOE, n.º 151, 21-6-1991.

Real Decreto 289/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas artísticas, BOE n.º 102 28 de abril.

Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, BOE n.º 206, 27-8-1992.

Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establece las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley, BOE n.º 189, 9-8-1994.

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE n.º130, 29-5-2004.

Real Decreto 1577/06, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 18 Sábado 20/01/2007.

Real decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. BOE n.º. 81, de 4 de abril de 2007.

Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación BOE n.º. 86, 9/04/ 2010.

WEBGRAFÍA

todoeduca.com

<http://www.conservatoriodealmeria.es/>

<http://www.conservatorioelejido.es/>

<https://www.conservatoriomanueldefalla.es/>

<http://www.cpmjerez.es/>

<https://www.cpmcordoba.com/>

<http://www.conservatoriolucena.es/>

<http://www.cmpozoblanco.com/>

<http://conservatoriodebaza.com/>

<http://www.conservatorioangelbarrios.com/>

<http://www.conservatorioguadix.es/>

<http://www.conservatoriodemotril.com/>

<http://www.conservatoriodehuelva.es/>

<http://www.cpmjaen.es/>

<http://www.conservatoriodelinares.es/>

<http://www.conservatoriodeubeda.com/>

<http://www.conservatoriocostadelsol.es/html/>

<http://cpmtenllado.es/main/>

<http://www.conservatoriomanuelcarra.es/>

<http://www.conservatorioprofesionaldeosuna.es/>

<http://www.conservatoriodesanlucar.org/>

<http://www.cristobaldemorales.com/>

<http://conservatoriofranciscoguerrero.es/>

<http://www.conservatoriodehuesca.com/>

<http://xn--conservatoriosabianigo-0ec.com/>

<http://www.conservatoriodemonzon.es/>

<http://www.conservatoriodealcaniz.com/>

<http://www.conservatoriodeteruel.es/ConservatoriodeTeruel/Bienvenida.html>

<http://conservatoriodetarazona.catedu.es/>

<http://www.cpmzaragoza.com/>

<http://www.conservatoriodelaspalmas.es/>

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cpmsantacruzdetenerife/>

<http://www.conservatoriodetorrelavega.com/>

<http://www.conservatorioataulfoargenta.es/>

<http://www.conservatoriojesusdemonasterio.es/>

<http://www.dipualba.es/conservatorio/>

<http://www.torrejonyvelasco.com/>

<http://conservatoriodealmansa.es/>

<http://www.cpmalcazarcriptana.es/>

<http://conservatoriociudadreal.es/>

<http://cm-conservatoriopuertollano.centros.castillalamancha.es/>

<http://conservatoriodecuenca.com/>

<http://www.conservatoriodeguadalajara.com/>

<http://cm-conservatoriodetoledo.centros.castillalamancha.es/>

<http://conservatoriodeavila.es/webconser/>

<http://conservatorioburgos.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://cpmangelbarja.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://conservatorioleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://conservatoriopalencia.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://conservatoriosalamanca.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://conservatoriosegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://conservatoriooorestecamarca.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://conservatoriovalladolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://conservatoriozamora.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://www.conservatoribdn.cat/>

<http://www.cmmb.cat/es>

<http://www.conservatoriliceu.es/es/>

<http://wp.granollers.cat/emruera/>

<http://www.conservatori-manresa.cat/>

http://ca.sabadell.cat/conservatori/p/presentacio_cat.asp

<http://www.vilanova.cat/ecmusica/>

<http://www.cmg.cat/>

<http://www.paeria.es/conservatori/>

<http://www.dipta.cat/cmreus>

<http://sae.altanet.org/houmuni/web/cmtgna//index.php>

<http://sae.altanet.org/houmuni/web/cmtortosa/>

<http://www.vila-secamusica.cat/eo/>

<http://conservatorioalmendralejo.es/>

<http://www.conservatoriojuanvazquez.es/>

<https://conservatorioestebansanchez.wordpress.com/>

<https://conservatoriodemontijo.wordpress.com/>

<https://conservatoriocc.educarex.es/>

<https://conservatorio.dip-caceres.es/>

<http://conservatoriopablosarasate.educacion.navarra.es/#>

<http://www.conservatoriodetudela.com/>

<http://www.cmusprofesionalcoruna.es/>

<http://conservatorio.aspontes.org/index.php?idioma=es>

<http://www.conservatoriosantiago.gal/>

<http://conservatoriodesantiago.com/>

<http://www.cmusxoanmonteslugo.edu.es/>

<http://www.edu.xunta.gal/centros/cmusprofesionalviveiro/>

<http://www.conservatoriourense.org/>

<http://www.conservatoriodemusica.aestrada.com/>

<http://www.conservatoriomanuelquirola.com/>

<http://conservatorio.vilagarciaactiva.com/glg/index.php>

<http://centros.edu.xunta.es/cmusprofesionalvigo/>

<https://www.musicafelanitx.org/>

<https://www.conservatoridemenorca.org/>

<http://www.conservatoridemallorca.com/index.php/es/>

<http://www.conservatoriorioja.com/>

<https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cpm.alcala>

<http://www.manueldefallaalcorcon.com/>

<http://www.conservatoriogetafe.org/>

<http://www.cpmadolfosalazar.com/>

<http://www.conservatorioamaniel.com/>

<http://www.conservatorioturina.com/NewTurina/>

<http://www.conservatorioteresaberganza.com/>

<http://conservatorioarturosoria.org/>

<http://www.conservatoriovictoriadelosangeles.es/>

<http://www.conservatoriomajadahonda.com/>

<http://www.conservatoriovitoria.com/es/index.php>

<http://conservatorioescudero.eus/?lang=es>

<http://www.irun.org/conservatorio/esp/00inicio.asp>

<http://www.barakaldo.org/portal/web/conservatorio>

<http://www.conservatoriobilbao.hezkuntza.net/web/guest/inicio>

<http://conservatorioleioa.com/>

<http://www.conservatoriodeaviles.byethost4.com/?i=1>

<http://www.conservatoriogijon.com/>

<http://conservatoriodelnalon.com/>

<http://conservatorioprofesional.blogspot.com.es/>

<http://www.conservatoriodecaravaca.es/>

<http://www.cpmcartagena.es/>

<http://www.conservatoriodecieza.es/>

<http://conservatoriojumilla.blogspot.com.es/>

<http://www.conservatoriodelorca.com/>

<http://www.cpmusicamurcia.com/>

<http://www.conservatorio.sanjavier.es/>

<http://www.cpmalicante.com/>

<http://conservatorioalmoradi.com/>

<http://alteaconservatori.blogspot.com.es/>

<http://www.conservatoriocatral.com/>

<http://www.conservatoridemusicatenorcortis.com/>

<http://mestreacasa.gva.es/web/cpmelche>

<http://mestreacasa.gva.es/web/conservatorioelda>

<http://conservatorio.oriuela.es/>

<http://www.villena.es/conservatorio/>

<http://mestreacasa.gva.es/web/mestretarrega>

<http://mestreacasa.gva.es/web/conservatorilavallduixo>

<https://conservatoriodebunyol.wordpress.com/>

<http://www.conservatorimestrevert.com/>

<https://conservatoriprofessionaldemusicadegodella.wordpress.com/>

<http://www.moncada.es/contents/conservatori/>

<http://www.conservatorioliva.com/>

<http://mestreacasa.gva.es/web/cpmontinyent>

<http://mestreacasa.gva.es/web/conservatoriorequena>

<http://mestreacasa.gva.es/web/cpmtorrent/acceso>

<http://mestreacasa.gva.es/web/conservatorioutiel>

<http://cpv.edu.gva.es/>

<http://www.xativa.es/conservatorio>

<http://www.conservatoriodemelilla.es/#>

ANEXOS

ANEXO I

Cuestionario sobre liderazgo de la dirección en Conservatorios Profesionales

Este cuestionario (totalmente anónimo) comienza con una serie de ítems destinados a recoger datos de tipo descriptivo.

Seguidamente le presentamos una serie de afirmaciones que describen aspectos del comportamiento de un/a director/a para que nos indique en qué grado considera Vd. que dichas afirmaciones reflejan la actuación del director/a de su centro de acuerdo con la siguiente escala (Nunca - Siempre).

***Obligatorio**

Nombre del Centro. Ciudad

Tipo de centro

Número de profesores

Sexo

- Hombre
- Mujer

Edad

Si usted es profesor, indique las asignaturas que imparte

Si usted pertenece al colectivo del PAS, señale el puesto que desempeña

RECUERDE QUE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ESTÁN REFERIDAS AL DIRECTOR O DIRECTORA DE SU CENTRO

1- Tiene clara las prioridades del centro *

1 2 3 4

Nunca Siempre

2- Es accesible y escucha al personal. *

1 2 3 4

Nunca Siempre

3- La planificación y la estrategia del centro se formulan de un modo coherente, claro y preciso. *

1 2 3 4

Nunca Siempre

4- Valora y ayuda al personal a mejorar sus resultados. *

1 2 3 4

Nunca Siempre

5- Anima al personal docente y no docente a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo. *

1 2 3 4

Nunca Siempre

6- Comparte los riesgos en las decisiones tomadas por los equipos docentes *

1 2 3 4

Nunca Siempre

7- Me proporciona información suficiente y adecuada para realizar mi trabajo. *

1 2 3 4

Nunca Siempre

8- La relación que tengo con la dirección es cordial *

1 2 3 4

Nunca Siempre

9- Afronta los posibles conflictos derivados del equilibrio entre los distintos grupos (de padres y alumnos y de éstos con el personal). *

1 2 3 4

Nunca Siempre

10- Estimula la innovación y la creatividad mediante el trabajo en equipo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

11- Predica con el ejemplo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

12- Consulta al personal antes de tomar decisiones *

1 2 3 4

Nunca Siempre

13- Implica al profesorado y al personal no docente en la consecución de los objetivos y estrategias fijados por el centro *

1 2 3 4

Nunca Siempre

14- Consigue que el profesorado trabaje en equipo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

15- Estimula a expresar ideas y opiniones sobre el método de trabajo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

16- Expresa satisfacción cuando se cumplen los objetivos *

1 2 3 4

Nunca Siempre

17- Fomenta la comunicación entre mis compañeros de trabajo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

18- Tengo libertad para hacer cambios en la forma de realizar mi trabajo para que sea más efectivo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

19- Promueve procesos de formación para el personal *

1 2 3 4

Nunca Siempre

20- Consigue que el personal se entusiasme con su trabajo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

21- Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores/as y del PAS *

1 2 3 4

Nunca Siempre

22- Es efectivo/a a la hora de motivar al personal *

1 2 3 4

Nunca Siempre

23- Me siento útil con la labor que realizo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

24- El Director/a da importancia a las relaciones del profesorado con los alumnos y las familias *

1 2 3 4

Nunca Siempre

25- Trata al profesorado sin hacer distinciones por motivos personales o profesionales *

1 2 3 4

Nunca Siempre

26- Los objetivos básicos que forman parte de la planificación y la estrategia son compartidos por el profesorado *

1 2 3 4

Nunca Siempre

27- Fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad *

1 2 3 4

Nunca Siempre

28- Se muestra confiable y seguro/a *

1 2 3 4

Nunca Siempre

29- Mantiene informado al personal de lo que sucede en el centro *

1 2 3 4

Nunca Siempre

30- Fomenta y desarrolla el trabajo en equipo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

31- Reconoce el esfuerzo del personal, además de los resultados. *

1 2 3 4

Nunca Siempre

32- Implica al personal en la resolución de problemas *

1 2 3 4

Nunca Siempre

33- El ambiente del centro es confortable *

1 2 3 4

Nunca Siempre

34- Reconoce y estimula el trabajo de las personas y los equipos *

1 2 3 4

Nunca Siempre

35- Cuenta con el respeto de los profesores *

1 2 3 4

Nunca Siempre

36- Elogia al profesorado y al personal no docente cuando realizan bien su trabajo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

37- Considera importante tener un objetivo claro en lo que se hace *

1 2 3 4

Nunca Siempre

38- Expresa confianza en que se alcancen los objetivos *

1 2 3 4

Nunca Siempre

39- Me motiva hacer algo más de lo que esperaba hacer *

1 2 3 4

Nunca Siempre

40.- Agradece los esfuerzos suplementarios del personal por situaciones extraordinarias *

1 2 3 4

Nunca Siempre

41- Los profesores se sienten a gusto trabajando con él/ella. *

1 2 3 4

Nunca Siempre

42- Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras *

1 2 3 4

Nunca Siempre

43- Cuenta con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro *

1 2 3 4

Nunca Siempre

44- Orienta hacia objetivos alcanzables *

1 2 3 4

Nunca Siempre

45- Evalúa las consecuencias de las decisiones adoptadas *

1 2 3 4

Nunca Siempre

46- Ayuda a desarrollar fortalezas *

1 2 3 4

Nunca Siempre

47- Informa de forma satisfactoria si se han cumplido los objetivos *

1 2 3 4

Nunca Siempre

48- Escucha y atiende a las familias *

1 2 3 4

Nunca Siempre

49 - Realiza un seguimiento de los errores que se producen *

1 2 3 4

Nunca Siempre

50- El equipo que lidera es efectivo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

51- Está ausente cuando surge problemas importantes *

1 2 3 4

Nunca Siempre

52- Existe compromiso de apoyo en el trabajo entre los compañeros *

1 2 3 4

Nunca Siempre

53- El Director/a me apoya cuando me encuentro en dificultades *

1 2 3 4

Nunca Siempre

54- Es comprensivo/a *

1 2 3 4

Nunca Siempre

55- Se preocupa por la satisfacción del personal *

1 2 3 4

Nunca Siempre

56- Solicita y respeta las ideas de los profesores para mejorar el centro *

1 2 3 4

Nunca Siempre

57- Actúa de modo que se gana el respeto del personal *

1 2 3 4

Nunca Siempre

58- Trata al personal como individuos y no sólo como miembros de un grupo *

1 2 3 4

Nunca Siempre

59- Cumple con las expectativas que tengo de él/ella *

1 2 3 4

Nunca Siempre

60- Aumenta mi deseo de alcanzar los objetivos *

1 2 3 4

Nunca Siempre

61- Le cuesta tomar decisiones *

1 2 3 4

Nunca Siempre

62- Tengo una buena comunicación con él/ella *

1 2 3 4

Nunca Siempre

63- Está disponible para atender a los alumnos/as *

1 2 3 4

Nunca Siempre

ANEXO II

Conservatorios por comunidades, provincias, municipios, especialidades y número de profesores totales

ANDALUCÍA

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
ALMERÍA	Almería	Real Conservatorio Profesional	Junta de Andalucía	Canto, Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Flamenca, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	85
	El Ejido	CPM El Ejido	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	37
CÁDIZ	Algeciras	Paco de Lucía	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, , Viola, Violín, Violonchelo	40
	Cádiz	Real Conservatorio Profesional de Música Manuel de Falla	Junta de Andalucía	Canto Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, , Trompeta Viola, Violín, Violonchelo	64
	Jerez de la Frontera	Joaquín Villatoro	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra flamenca Oboe, ,Piano, Saxofón, Trombón Trompa, , Trompeta Viola, Violín, Violonchelo	59
	La línea de la Concepción	Muñoz Molleda	Junta De Andalucía	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, ,Piano, Saxofón, Trompa, , Viola, Violín, Violonchelo	42
CÓRDOBA	Córdoba	Músico Ziryab	Junta de Andalucía	Canto, Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Flamenca, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	116
	Lucena	Maestro Chicano Muñoz	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	52
	Pozoblanco	Marcos Redondo	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Viola, Violín, Violonchelo	40
GRANADA	Baza	José Salinas	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	45
	Granada	Ángel Barrios	Junta de Andalucía	Canto, Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Flamenca, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	129
	Guadix	Carlos Ros	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	40
	Motril	Antonio Lorenzo	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Viola, Violín, Violonchelo	50
HUELVA	Huelva	Javier Perianes	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Flamenca, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	68
JAÉN	Jaen	Ramón Garay	Junta de Andalucía	Canto, Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Flamenca, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	93
	Linares	Andrés Segovia	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra flamenca, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba Viola, Violín, Violonchelo	68
	Ubeda	María de Molina	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	62

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
MÁLAGA	Fuengirola	Costa del Sol	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Viola, Violín, Violonchelo	50
	Málaga	Gonzalo Martín Tenllado	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Viola, Violín, Violonchelo	68
		Manuel Carra	Junta de Andalucía	Arpa, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra flamenca, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba Viola, Violín, Violonchelo	123
SEVILLA	Osuna	Conservatorio Profesional de Música de Osuna	Municipal	Clarinete, , Flauta Travesera, Guitarra, Piano, Saxofón, Trombón, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	17
	Sanlúcar la Mayor	Conservatorio profesional de Música de Sanlúcar la Mayor	Municipal	Canto Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Órgano Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba, Violín, Violonchelo	26
	Sevilla	Cristóbal de Morales	Junta de Andalucía	Arpa, Cante Flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos del Cuerda pulsada (Renacimiento, Barroco)Oboe, Organo Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba Viola, Viola de gamba, Violín, Violonchelo	123
		Francisco Guerrero	Junta de Andalucía	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	96

ARAGÓN

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
HUESCA	Huesca	Conservatorio Profesional de Música de Huesca	Gobierno de Aragón	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos de música antigua, Instrumentos de púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	67
	Sabiñánigo	Conservatorio Profesional de Música de Sabiñánigo	Gobierno de Aragón	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumento de Púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	33
	Monzón	Miguel Fleta	Gobierno de Aragón	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	32
TERUEL	Alcañiz	José Peris Lacasa	Gobierno de Aragón	Acordeón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	30
	Teruel	Conservatorio Profesional de Música de Teruel	Gobierno de Aragón	Acordeón, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba Viola, Violín, Violonchelo	34
ZARAGOZA	Tarazona	Conservatorio Profesional de Música de Tarazona	Gobierno de Aragón	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos de Púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	26
	Zaragoza	Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza	Gobierno de Aragón	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pica, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumento de púa, Instrumentos de cuerda pulsada (Renacimiento, Barroco), Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Viola de gamba, Violín, Violonchelo	77

CANARIAS

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Las Palmas	C.P.M. Las Palmas de Gran Canaria	Gobierno de Canarias	Acordeón, Arpa, Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	86
	Santa Cruz de Tenerife	C.P.M. Santa Cruz de Tenerife	Gobierno de Canarias	Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	39

CANTABRIA

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
CANTABRIA	Torrelavega Localidad: Campuzano	C.P.M. Torrelavega	Gobierno de Cantabria	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	45
	Santander	Ataulfo Argenta	Municipal	Acordeón, , Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	32
	Santander	Jesús de Monasterio	Gobierno de Cantabria	Acordeón, , Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	70

CASTILLA LA MANCHA

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
ALBACETE	Albacete	Real Conservatorio Profesional de Música y Danza	Diputación	Acordeón, , Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo Enseñanza Elemental de Danza	46
		Tomás de Torrejón y Velasco	Junta Comunidad de Castilla-La Mancha	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos de Cuerda Pulsada (Renacimiento, Barroco) Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	53
	Almansa	Jerónimo Meseguer	Junta Castilla-La Mancha	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	36

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
CIUDAD REAL	Campo de Criptana	Alcazar de San Juan- Campo de Criptana	Junta Castilla -La Mancha	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumento de Púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	49
	Ciudad Real	Marcos Redondo	Junta Castilla -La Mancha	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	61
	Puertollano	Pablo Sorozabal	Junta Castilla -La Mancha	Canto, Clave, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra flamenca, Instrumento de Púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	46
CUENCA	Cuenca	Pedro Aranaz	Diputación	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	46
	Mota del Cuervo	C.P.M. Mota del Cuervo	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	20
GUADALAJARA	Guadalajara	Sebastián Durón	Junta Castilla La Mancha	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	37
TOLEDO	Talavera de la Reina	C.P.M. Talavera de la Reina	Municipal	Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	21
	Toledo	Jacinto Guerrero	Junta de Castilla La Mancha	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	40

CASTILLA Y LEÓN

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
ÁVILA	Ávila	Tomás Luis de Victoria	Junta de Castilla y León	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	57
BURGOS	Ávila	Tomás Luis de Victoria	Junta de Castilla y León	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	57
LEÓN	Astorga	Ángel Barja	Junta de Castilla y León	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	36
	León	José Castro Ovejero	Junta Castilla y León	Acordeón, Arpa, Canto Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violoncello,	52
	Ponferrada	Cristóbal Halffter	Junta de Castilla y León	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	53
PALENCIA	Palencia	C.P.M. Palencia	Junta de Castilla y León	Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico Flauta Travesera, Guitarra, Órgano , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	54

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
SALAMANCA	Salamanca	C.P.M. Salamanca	Junta de Castilla y León	Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos cuerda pulsada (Renacimiento, Barroco), Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de Gamba Violín, Violonchelo	76
	Segovia	C.P.M. Segovia	Junta de Castilla y León	Acordeón, Canto, Clarinete, Contrabajo, Dulzaina, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	57
SORIA	Soria	Oreste Comarca	Junta de Castilla y León	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	42
VALLADOLID	Valladolid	C.P.M. Valladolid	Junta de Castilla y León	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	82
ZAMORA	Zamora	C.P.M. Zamora	Junta de Castilla y León	Acordeón Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	37

CATALUÑA

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
BARCELONA	Badalona	C.P. M. y Escuela de Música Badalona	Municipal	Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	44
	Barcelona	Conservatorio Municipal Barcelona	Municipal	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta dulce, Flauta Travesera, Flautín y Tamboril, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	65
		Conservatorio del Liceo de Barcelona	Privado	Acordeón, Arpa, Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Guitarra Flamenca, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violoncello	51
	Granollers	C.P.M. y Escuela de Música Josep M. Ruera	Municipal	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos de púa, Instrumentos de cuerda pulsada (Renacimiento, Barroco), Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Tiple, Tenora, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	44
	Igualada	C.P.M. y Escuela de Música Mestre Joan Just i Beltran Igualada	Municipal	Acordeón, Arpa, Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta Travesera, Flautín y Tamboril, Guitarra, Instrumentos de púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Tiple, Tenora, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	51

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
BARCELONA	Manresa	C.P.M. Manresa	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, , Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	44
	Sabadell	C.P.M. y Escuela de Música Sabadell	Municipal	Acordeón, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, , Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	49
	San Cugat del Vallés	Conservatorio Municipal de Música San Cugat del Vallés	Municipal	Acordeón, Arpa, Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta Travesera, Flautín y Tamboril, Guitarra, Instrumentos de púa , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Tiple, Tenora, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	44
	Tarrasa	C.P.M. y Escuela de Música	Municipal	Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Clave Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra eléctrica, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	60
	Vic	C.P.M. y escuela de Música de Vic	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Órgano Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	57
	Vilanova y la Geltrú	C.P.M. y Escuela de música de Vilanova i la Geltrú	Municipal	Bajo eléctrico, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta Travesera, Flautín y tamboril, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Tenora, Tiple Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	46
	GIRONA	Girona	Isaac Albéniz	Diputación	Acordeón, Arpa, ,Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta Travesera, Flautín y Tamboril, Fliscorno, Guitarra, Harmónium, Instrumento de cuerda pulsada (Renacimiento, Barroco) de púa , Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Tiple, Tenora, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de gamba, Violín, Violonchelo
Cervera		C.P.M. y Escuela de música Cervera	Municipal	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra eléctrica, , Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Tiple, Tenora, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	34
LLEIDA	Lleida	C.P.M Lleida	Municipal	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , , Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	40
	Reus	C.P.M. Reus	Diputación	Bombardino, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín, Violonchelo	36
TARRAGONA	Tarragona	C.P.M. Tarragona	Diputación	Bombardino, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	51
	Tortosa	C.P.M. Tortosa	Diputación	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	34
	Vila-Seca	C.P.M. Vila-Seca	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, , Trompa, Viola, Violín, Violonchelo	31

EXTREMADURA

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
BADAJOS	Almendralejo	C.P.M. Almendralejo	Junta de Extremadura	Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	40
	Badajoz	Juan Vazquez	Diputación	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Contrabajo, Guitarra, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín y Violonchelo.	41
	Don Benito	C.P.M. Don Benito	Municipal	Acordeón, Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Piano, Saxofón, Trombón, Trompeta, Tuba y Violín.	13
	Mérida	Esteban Sánchez	Municipal	Acordeón, Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Piano, Saxofón, Trombón, Trompeta, Viola, Violín y Violonchelo.	23
	Montijo	C.P.M. Montijo	Municipal	Canto, Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Piano, Saxofón, Trombón, Trompeta, Tuba, Violín y Violonchelo.	14
	CÁCERES	Cáceres	Hermanos Berzosa	Junta de Extremadura	Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo
Plasencia		García Matos	Diputación	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumento de Púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Viola, Violín, Violonchelo	25

NAVARRA

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
NAVARRA	Pamplona/Iruña	Pablo Sarasate	Gobierno de Navarra	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Flauta de Pico, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Violín, Violonchelo	72
	Tudela	Fernando Remacha	Municipal	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	24

GALICIA

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
A CORUÑA	A Coruña	CMUS Profesional A Coruña	Xunta de Galicia	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	86
	Arzua	CMUS Profesional Arzua	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín,	16
	As Pontes de García Rodríguez	CMUS Profesional das Pontes de García Rodríguez	Municipal	Bombardino, Clarinete, Flauta, Travesera, Guitarra, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín, Violonchelo	12
	Carballo	CMUS Profesional Carballo	Municipal	Acordeón, Bombardino, Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Gaita gallega, Guitarra, Fiscorno, Oboe, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	15
	Culleredo	C.P.M. Culleredo	Municipal	Acordeón, Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Percusión, Piano, Saxofón, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	20

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
A CORUÑA	Ferrol	CMUS Xan Viaño	Xunta de Galicia	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Gaita gallega Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín, Violonchelo	55
	Melide	C.P.M. Melide	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Gaita gallega Guitarra, Instrumento de púa Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	15
	Noia	C.P.M. Felipe Paz Carbajal	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón Viola, Violín, Violonchelo	9
	Ribeira Santa Uxia de Ribeira	C.P.M. Ribeira	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Gaita gallega Guitarra, Piano, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	15
	Santiago de Compostela	CMUS Santiago de Compostela	Xunta de Galicia	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta Travesera, Gaita gallega Guitarra, Instrumento de púa Oboe, Percusión, Saxofón Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	56
	LUGO	Lugo	C.P.M. Xoán Montes	Xunta de Galicia	Acordeón Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumento de púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo
Monforte de Lemos		CMUS Profesionalñezl Mestre I	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumento de púa Oboe, Percusión, Piano, Saxofón Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	13
Villalba		CMUS Villalba	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Gaita gallega, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	17
Viveiro		CMUS Viveiro	Xunta de Galicia	Acordeón, Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Gaita gallega Guitarra, Guitarra eléctrica, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	23
OURENSE	Ourense	CMUS Ourense	Xunta de Galicia	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Gaita gallega, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	56
	O barco	CMUS Profesional do Barco de Valdeorra	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Gaita gallega, Guitarra, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	11
	Ribadavia	C.P.M. Ribadavia	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Violín, Violonchelo	9
	Xinzo de Limia	CMUS profesional de Xinzo de Limia	Municipal	Acordeón, Clarinete, Flauta de Travesera, Guitarra, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Violín, Viola	8
PONTEVEDRA	Cangas	CMUS profesional de Cangas	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	11
	Da Estrada	CMUS Profesional Da Estrada	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	15
	Lalín	C.P.M. Lalín	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín, Violonchelo	13
	Ponteares	Reveriano Soutullo	Municipal	Arpa, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	19
	Pontevedra	CMUS Profesional Manuel Quiroga	Xunta de Galicia	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos cuerda pulsada (Renacimiento, Barroco) Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola de gamba, Violín, Violonchelo	70
	Redondela	CMUS Redondela	Municipal	Acordeón, Arpa, Contrabajo, Gaita gallega, Guitarra, Oboe, Piano, Trompeta, Violín,	15

PONTEVEDRA	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Tui	CMUS Tui	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Gaita gallega, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	20
	Vilagarcía de Arousa	CMUS Profesional Vilagarcía de Arousa	Municipal	Canto, Clarinete, Flauta Travesera, Gaita, Guitarra, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín,	16
	Vigo	CMUS Profesional Vigo	Xunta de Galicia	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	67

ISLAS BALEARES

ISLAS BALEARES	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Eivissa	C.P.M. de Eivissa y FormenteraCatalin a Buñi	Gobierno Balear	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Percusión, Piano, Saxofón Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	35
	Felanitx	C.P.M. Felanitx	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	21
	Menorca Mao y Ciudadella	C.P.M. y Danza de Menorca	Gobierno balear	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	36
	Palma de Mallorca	C.P.M. de Mallorca	Gobierno balear	Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Danza clásica, Danza española, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	109

LA RIOJA

LA RIOJA	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Logroño	C.P.M. Logroño	Gobierno autonómico	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	72

MADRID

MADRID	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Alcalá de Henares	C.P.M. Alcalá de Henares	Gobierno de Madrid	,Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	46
	Alcorcón	C.P.M. y Escuela municipal Manuel de Falla Alcorcón	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	27
	Getafe	C.P.M. Getafe	Gobierno de Madrid	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	41
	Madrid	C.P.M. Adolfo Salazar Madrid	Gobierno de Madrid	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	38
		C.P.M. Amanuel	Gobierno de Madrid	Acordeón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	70
C.P.M. Joaquín Turina		Gobierno de Madrid	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Trompa, Trompeta, , Viola, Violín, Violonchelo	32	

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
MADRID	Madrid	C.P.M. Teresa Berganza	Gobierno de Madrid	Acordeón, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, , Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	84
		C.P.M. Arturo Soria	Gobierno de Madrid	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Flamenca , Guitarra Eléctrica, Instrumentos de Púa, Instrumentos cuerda pulsada, (Renacimiento Barroco) Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	100
		C.P.M. Victoria de los Ángeles	Gobierno de Madrid	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	51
	Majadahonda	C.P.M. Majadahonda	Gobierno de Madrid	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	46
	Mostoles	C.P.M. Cristóbal Halffter Mostoles	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, , Viola, Violín, Violonchelo	33

PAÍS VASCO

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
ÁLAVA	Vitoria	C.M.P. Jesús Guridi	Municipal	Acordeón, Bajo Eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Órgano , Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Violín, Violonchelo	79
	GUIPÚCOA	Donostia/San Sebastian	Francisco Escudero	Gobierno vasco	Arpa, Acordeón, Bajo eléctrico, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Violín, Violonchelo
Irún		C.P.M y Escuela de Música. Irún	Municipal	Acordeón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Violín, Violonchelo	35
VIZCAYA	Barakaldo	C.P.M.Barakaldo	Municipal	Acordeón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Violín, Violonchelo	31
	Bilbao	C.P.M. Juan Crisóstomo de Arriaga Bilbao	Gobierno Vasco	Acordeón, Arpa , Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra Eléctrica, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Viola, de Gamba, Violín, Violonchelo	78
	Leioa Elexalde	C.P.M. y Escuela de Música Leioa	Municipal	Acordeón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, , Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Txistu, Viola, Violín, Violonchelo	45

PRINCIPADO DE ASTURIAS

ASTURIAS	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Avilés	C.P.M. Julián Orbón Avilés	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	26
	Gijón	C.P.M. y Danza Gijón	Principado de Asturias	Canto, Clarinete, Contrabajo, Danza Clásica, Danza española, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Gaita, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	88
	Langreo	C.P.M. Mancomunidad Valle del Nalón	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos Cuerda Pulsada (Renacimiento, Barroco) Oboe, Piano, Trompa, Viola, Violín, Violonchelo	22
	Luarca	C.P.M. De Valdés	Municipal	Acordeón, Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	21
	Oviedo	C.P.M. Oviedo	Principado de Asturias	Acordeón, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Gaita, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	56

REGIÓN DE MURCIA

MURCIA	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Caravaca de la Cruz	C.P.M. Leandro Martínez Romero Caravaca de la Cruz	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	33
	Cartagena	C.P.M. Cartagena	Gobierno de Murcia	Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Guitarra flamenca, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	80
	Cieza	C.P.M. y Escuela de Música. Maestro Gómez Villa. Cieza	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, , Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	26
	Jumilla	C.P.M. Julián Santos	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	24
	Lorca	C.P.M. Narciso Yepes	Gobierno de Murcia	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	52
	Molina del Segura	C.P.M. Maestro Jaime López	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	28
	Murcia	C.P.M. Murcia	Gobierno de Murcia	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos de Púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	125
	San Javier	C.P.M. San Javier	Municipal	Acordeón, Canto, Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	25

COMUNIDAD VALENCIANA

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
ALICANTE	Alcoy	C.P.M. Juan Cantó	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Piano, Saxofón, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	16
	Alicante	C.P.M. Guitarrista José Tomás	Generalitat Valenciana	Arpa, Bajo eléctrico, Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Dulzaina Fagot, Flautín y tamboril, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Gaita Guitarra, Guitarra flamenca, Guitarra eléctrica, Instrumentos de Púa, Instrumentos de cuerda pulsada (Renacimiento, Barroco) Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Tenora, Tible, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Viola de gamba, Violín, Violonchelo	77
	Almoradí	C.P.M. Almoradí	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompeta, Tuba, Violín, Violonchelo	20
	Altea	C.P.M. D'Altea	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	20
	Benidorm	C.P.M. y Danza José Pérez Barceló	Municipal	Clarinete, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	26
	Catral	C.P.M. Juan Miralles Leal	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	22
	Denia	C.P.M. Tenor Cortis	Generalitat Valenciana	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	37
	Elche	C.P.M. Elche	Generalitat Valenciana	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	50
	Elda	C.P.M. Ana María Sánchez	Generalitat Valenciana	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	46
	Javea	C.P.M. Javea	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	19
	Mutxamel	C.P.M. Rafael Rodríguez Albert	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	17
	Novelda	C.P.M. Mestre Gomis	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín, Violonchelo	16
	Orihuela	C.P.M. Pedro Terol	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	25
	Pilar de la Horadada	C.P.M. Mariana Baches	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Violín	14
	San Vicente del Raspeig	C.P.M. Vicente Lillo Cánova	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba - Bombardino, Viola, Violín, Violonchelo	17
	Teutada	C.P.M. Mestre Berenguer	Municipal	Clarinete, Dulzaina, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba- Bombardino, Violín, Violonchelo	15
	Torreveija	C.P.M. Francisco Casanovas	Municipal	Canto, Clarinete, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba- Bombardino, Viola, Violín, Violonchelo	27
	Villena	C.P.M. Villena	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	32

	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
CASTELLÓN	Benicarló	C.P.M. Mestre Feliu	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	22
	Castellón de la Plana	C.P.M. Mestre Tárrega	Generalitat Valenciana	Canto, Clarinete, Contrabajo, Dulzaina Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	45
	La Vall d'Uixo	C.P.M. Mossén Francesc Peñarroja	Generalitat Valenciana	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	51
	Segorbe	C.P.M. Alto Palancia	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín,	16
VALENCIA	Albaida	C.P.M. Municipal D'Albaida	Municipal	Canto, Clarinete, Dulzaina, Fagot, Flauta de Pico, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín, Violonchelo	20
	Buñol	C.P.M. San Rafael	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	20
	Carcaixent	C.P.M. Maestro Vert	Municipal. Fundación Pública Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	45
	Carlet	C.P.M. Perfecto García Chornet	Municipal	Clarinete, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	19
	Catarroja	C.P.M. José Manuel Izquierdo	Generalitat Valenciana	Canto valenciano, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	45
	Chella	C.P.M. Maestro Ponce	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	18
	Cullera	C.P.M Rafael Talens Pelló	Generalitat Valenciana	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	39
	Godella	C.P.M Pintor Pinazo	Municipal	Clarinete, Contrabajo, , Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín, Violonchelo	17
	Lliria	C.P.M. Lliria	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	30
	Meliana	C.P.M. Municipal	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Instrumentos de púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	20
	Moncada	C.P.M. Ciutat de Moncada	Municipal	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	21
	Oliva	C.P.M. Josep Climent	Generalitat Valenciana	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	42
	Ontiyent	C,P,M, Josep Melcior Gomis	Generalitat Valenciana	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	52
	Requena	C.P.M. Mariano Pérez Sánchez	Generalitat Valenciana	Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	41
	Riba-Roja de Turia	C.P.M. y DanzaRiba-Roja de Turia	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trombón, Violín, Viola, Violonchelo	30
	Sagunto	C.P.M. Joaquín Rodrigo	Municipal	Canto, Clarinete, Dulzaina, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	21
	Silla	C,P,M, Municipal	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	21
Torrent	C.P.M. Torrent	Generalitat Valenciana	Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Guitarra, , Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	65	

VALENCIA	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Utiel	C.P.M. Número 2 Utiel	Generalitat Valenciana	Clarinete, Contrabajo, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	30
	Valencia	C.P.M. José Iturbi	Municipal	Canto, Clarinete, Contrabajo, Dulzaina, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	54
	Valencia	C.P.M. nº 2	Generalitat Valenciana	Arpa, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Flauta de Pico, Guitarra, , Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	146
	Xàtiva	C.P.M. Luis Milán	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	21

CIUDADES AUTÓNOMAS

CEUTA	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Ceuta	C.P.M. Angel García Ruiz	Municipal	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Saxofón, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo	23

MELILLA	Municipio	Conservatorio	Titularidad	Especialidad	Nº Prof
	Melilla	C.P.M Melilla	M.E.C	Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo	33

ANEXO III

Número de profesores por sexo y totales por provincias y comunidades autónomas.

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Total	M	H
Andalucía	Almería	Almería	Real Conservatorio Profesional	75	31	44
		El Ejido	CPM El Ejido	37	10	27
	TOTAL PROVINCIA			112	41	71
	Cádiz	Algeciras	C.P.M. Paco de Lucía	23	17	6
		Cádiz	RCM Manuel de Falla	64	21	43
		Jerez de la Frontera	C.P.M. Joaquín Villatoro	59	26	33
		La línea de la Concepción	C.P.M. Muñoz Molleda	42	13	29
	TOTAL PROVINCIA			188	77	111
	Córdoba	Córdoba	C.P.M. Músico Ziryab	116	36	80
		Lucena	C.P.M. Maestro Chicano Muñoz	52	15	37
		Pozoblanco	C.P.M. Marcos Redondo	50	18	32
	TOTAL PROVINCIA			218	69	149
	Granada	Baza	C.P.M. José Salinas	45	20	25
		Granada	C.P.M. Ángel Barrios	129	38	91
		Guadix	C.P.M. Carlos Ros	40	12	28
		Motril	C.P.M. Antonio Lorenzo	50	15	35
	TOTAL PROVINCIA			264	85	179
	Huelva	Huelva	C.P.M. Javier Perianes	68	22	46
	TOTAL PROVINCIA			68	22	46
	Jaen	Jaen	C.P.M. Ramón Garay	93	33	60
		Linares	C.P.M. Andrés Segovia	68	22	46
		Ubeda	C.P.M. María de Molina	62	26	36
	TOTAL PROVINCIA			223	81	142
	Málaga	Fuengirola	C.P.M. Costa del Sol	50	23	27
		Málaga	C.P.M. Gonzalo Martín Tenllado	68	21	47
			C.P.M. Manuel Carra	123	51	72
	TOTAL PROVINCIA			241	95	146
	Sevilla	Osuna	CPMde Osuna	17	3	14
		Sanlucar la Mayor	CPM de Sanlucar la Mayor	26	12	14
Sevilla		C,P,M, Cristóbal de Morales	123	44	79	
		C.P.M. Francisco Guerrero	92	64	28	
TOTAL PROVINCIA			258	123	135	
TOTAL COMUNIDAD				1.572	593	979

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Total	M	H	
Aragón	Huesca	Huesca	CPM de Huesca	67	32	35	
		Sabiñánigo	CPM de Sabiñanigo	33	13	20	
		Monzón	C.P.M. Miguel Fleta	32	12	20	
	TOTAL PROVINCIA				132	57	75
	Teruel	Alcañiz	José Peris Lacasa	30	13	17	
		Teruel	CPM de Teruel	34	13	21	
	TOTAL PROVINCIA				64	26	38
	Zaragoza	Tarazona	CPM de Tarazona	26	9	17	
		Zaragoza	CPMde Zaragoza	77	28	49	
	TOTAL PROVINCIA				103	37	66
TOTAL COMUNIDAD				299	120	179	
Canarias	Las Palmas	Las Palmas	C.P.M. Las Palmas de Fran Canarias	86	40	46	
	Santa Cruz de Tenerife	Santa Cruz de Tenerife	C.P.M. Santa Cruz de Tenerife	39	20	19	
TOTAL COMUNIDAD				125	60	65	
Cantabria	Cantabria	Torrelavega. Localidad: Campuzano	C.P.M. Torrelavega	45	24	21	
		Santander	C.P.M. Ataulfo Argenta	32	10	22	
			C.P.M. Jesús de Monasterio	70	44	26	
TOTAL COMUNIDAD				147	78	69	
Castilla La Mancha	Albacete	Albacete	R C P de Música y Danza	46	20	26	
		Albacete	C.P.M. Tomás de Torrejón y Velasco	53	37	16	
		Almansa	C.P.M. Jerónimo Meseguer	36	11	25	
	TOTAL PROVINCIA				135	68	67
	Ciudad Real	Campo de Criptana	C.P.M. Alcazar de San Juan- Campo de Criptana	49	13	36	
		Ciudad Real	C.P.M. Marcos Redondo	61	19	42	
		Puertollano	C.P.M Pablo Sorozabal	43	16	27	
	TOTAL PROVINCIA				153	48	105
	Cuenca	Cuenca	C.P.M. Pedro Aranaz	46	7	39	
		Mota del Cuervo	C.P.M. Mota del Cuervo	20	4	16	
	TOTAL PROVINCIA				66	11	55
	Guadalajara	Guadalajara	C.P.M. Sebastián Durón	37	14	23	
	Toledo	Talavera de la Reina	C.P.M. Talavera de la Reina	21	8	13	
		Toledo	C.P.M. Jacinto Guerrero	40	13	27	
TOTAL PROVINCIA				98	35	63	
TOTAL COMUNIDAD				452	162	290	

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Total	M	H	
Castilla León	Avila	Avila	C.P.M. Tomás Luis de Victoria	67	42	25	
	Burgos	Burgos	C.P.M. Rafael Frühbeck	64	36	28	
	León	Astorga	C.P.M. Ángel Barja	36	17	19	
		Léon	C.P.M. José Castro Ovejero	52	28	24	
		Ponferrada	C.P.M. Cristóbal Halffter	53	27	26	
	TOTAL PROVINCIA				272	150	122
	Palencia	Palencia	C.P.M. Palencia	54	32	22	
	Salamanca	Salamanca	C.P.M. Salamanca	76	37	39	
	Segovia	Segovia	C.P.M. Segovia	57	26	31	
	Soria	Soria	Oreste Camarca	52	18	34	
	Valladolid	Valladolid	C.P.M. Valladolid	82	46	36	
	Zamora	Zamora	C.P.M. Zamora	37	21	16	
	TOTAL COMUNIDAD				630	330	300
Cataluña	Barcelona	Badalona	C.P. M. y escuela de Música Badalona	44	22	22	
		Barcelona	Conservatorio Municipal Barcelona	65	28	37	
			Conservatorio del Liceo de Barcelona	71	27	44	
		Granollers	C.P.M. y E. de M. Josep M. Ruera	44	11	33	
		Igualada	C.P.M. y Escuela de Música Mestre Joan Just i Beltran Igualada	55	21	34	
		Manresa	C.P.M. Manresa	44	15	29	
		Sabadell	C.P.M. y Escuela de Música Sabadell	49	21	28	
		San Cugat del Vallés	Conservatorio Municipal de Música San Cugat del Vallés	44	24	20	
		Tarrasa	C.P.M. y Escuela de Música	70	10	60	
		Vic	C.P.M. y escuela de Música de Vic	57	23	34	
	Vilanova y la Gelstrú	C.P.M. y Escuela de música de Vilanova i la Geltrú	46	17	29		
	TOTAL PROVINCIA				589	219	370
	Girona	Girona	C.P.M. Isaac Albéniz	70	33	37	
	Lleida	Cervera	C.P.M. Cervera	34	9	25	
		Lleida	C.P.M. Lleida	58	18	40	
	TOTAL PROVINCIA				92	27	65
	Tarragona	Reus	C.P.M. Reus	36	11	25	
		Tarragona	C.P.M. Tarragona	51	22	29	
		Tortosa	C.P.M. Tortosa	34	12	22	
Vila-Seca		C.P.M. Vila-Seca	31	16	15		
TOTAL PROVINCIA				152	61	91	
TOTAL COMUNIDAD				903	340	563	

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Total	M	H	
Extremadura	Badajoz	Almendralejo	C.P.M. Almendralejo	40	18	22	
		Badajoz	C.P.M. Juan Vazquez	41	18	23	
		Don Benito	C.P.M. Don Benito	13	6	7	
		Mérida	C.P.M. Esteban Sánchez	23	10	13	
		Montijo	C.P.M. Montijo	14	4	10	
	TOTAL PROVINCIA				131	56	75
	Cáceres	Cáceres	C.P.M. Hermanos Berzosa	57	19	38	
		Plasencia	C.P.M. García Matos	25	7	18	
		TOTAL PROVINCIA				82	26
	TOTAL COMUNIDAD				213	82	131
Foral de Navarra	Navarra	Pamplona/Iruña	C.P.M. Pablo Sarasate	72	21	51	
		Tudela	C.P.M. Fernando Remacha	24	12	12	
TOTAL COMUNIDAD				96	33	63	
Galicia	A Coruña	A Coruña	CMUS Profesional A Coruña	86	35	51	
		Arzua	CMUS Profesional Arzua	16	7	9	
		As Pontes de García Rodríguez	CMUS Profesional das Pontes de García Rodríguez	12	3	9	
		Carballo	CMUS Profesional Carballo	15	4	11	
		Culleredo	C.P.M. Culleredo	20	8	12	
		Ferrol	CMUS Xan Viaño	55	21	34	
		Melide	C.P.M. Melide	13	6	7	
		Noia	C.P.M. Felipe Paz Carbajal	9	3	6	
		Ribeira Santa Uxia de Ribeira	C.P.M. Ribeira	15	6	9	
		Santiago de Compostela	CMUS Santiago de Compostela	56	22	34	
	CP.M. Histórico de Santiago		14	8	6		
	TOTAL PROVINCIA				311	123	188
	Lugo	Lugo	C.P.M. Xoán Montes	61	25	36	
		Monforte de Lemos	CMUS Profesiol Mestre Ibáñez	13	6	7	
		Vilalba	CMUS Vilalba	17	8	9	
		Viveiro	CMUS Viveiro	23	6	17	
	TOTAL PROVINCIAÇ				114	45	69
	Ourense	Ourense	CMUS Ourense	56	24	32	
		O barco	CMUS Profesional do Barco de Baldeorra	11	3	8	
		Ribadavia	C.P.M. Ribadavia	9	4	5	
		Xinzo de Limia	CMUS profesional de Xinzo de Limia	9	5	4	
	TOTAL PROVINCIA				85	36	49

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Total	M	H
Galicia	Pontevedra	Cangas	CMUS profesional de Cangas	11	5	6
		Da Estrada	CMUS Profesional Da Estrada	15	3	12
		Lalín	C.P.M. Lalín	13	4	9
		Ponteares	C.P.M. Reveriano Soutullo	19	8	11
		Pontevedra	CMUS Profesional Manuel Quiroga	70	25	45
		Redondela	CMUS Redondela	15	5	10
		Tui	CMUS Tui	20	6	14
		Vilagarcía de Arousa	CMUS Profesional Vilagarcía de Arousa	16	4	12
	Vigo	CMUS Profesional Vigo	67	33	34	
TOTAL PROVINCIA				246	93	153
TOTAL COMUNIDAD				756	362	394
Islas Baleares	Islas Baleares	Eivissa	C.P.M. de Eivissa y FormenteraCatalina Buñi	35	16	19
		Felanitx	C.P.M. Felanitx	21	10	11
		Mao y Ciudadella	C.P.M. y Danza de Menorca	36	13	23
		Palma de Mallorca	C.P.M. de Mallorca	109	56	53
TOTAL COMUNIDAD				201	95	106
La Rioja	La Rioja	Logroño	C.P.M. Logroño	72	38	34
TOTAL COMUNIDAD				72	38	34
Madrid	Madrid	Alcalá de Henares	C.P.M. Alcalá de Henares	46	17	29
		Alcorcón	C.P.M. y Escuela municipal Manuel de Falla Alcorcón	27	12	15
		Getafe	C.P.M. Getafe	41	21	20
		Madrid	C.P.M. Adolfo Salazar Madrid	38	15	23
			C.P.M. Amanuel	70	22	48
			C.P.M. Joaquín Turina	32	18	14
			C.P.M. Teresa Berganza	84	39	45
			C.P.M. Arturo Soria	100	50	50
			C.P.M. Victoria de los Ángeles	51	21	30
Majadahonda	C.P.M. Majadahonda	46	19	27		
Mostoles	C.P.M. Cristóbal Halffter Mostoles	33	12	21		
TOTAL COMUNIDAD				568	246	322

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Total	M	H
País Vasco	Alava	Vitoria	C.M.P. Jesús Guridi	79	44	35
	TOTAL PROVINCIA			79	44	35
	Guipuzcua	Donostia/ San Sebastian	Francisco Escudero	52	31	21
		Irún	C.P.M y Escuela de Música Irún	35	15	20
	TOTAL PROVINCIA			87	46	41
	Vizcaya	Barakaldo	C.P.M. Barakaldo	31	20	11
		Bilbao	C.P.M. Juan Crisóstomo de Arriaga.	78	34	44
		Leioa Elexalde	C.P.M. y Escuela de Música Leioa	45	24	21
	TOTAL PROVINCIA			154	78	76
	TOTAL COMUNIDAD				320	168
Principado de Asturias	Asturias	Avilés	C.P.M. Julián OrbónAvilés	26	11	15
		Gijón	C.P.M. y Danza Gijón	88	47	41
		Langreo	C.P.M. Mancomunidad Valle del Nalón	22	12	10
		Luarca	C.P.M. De Valdés	21	6	15
		Oviedo	C.P.M. Oviedo	56	26	30
TOTAL COMUNIDAD				213	102	111
Región de Murcia	Murcia	Caravaca de la Cruz	C.P.M. Leandro Martínez Romero Caravaca de la Cruz	33	7	26
		Cartagena	C.P.M. Cartagena	80	30	50
		Cieza	C.P.M. y Escuela de Música. Maestro Gómez Villa Cieza	26	8	18
		Jumilla	C.P.M. Julián Santos	24	12	12
		Lorca	C.P.M. Narciso Yepes	52	23	29
		Molina del Segura	C.P.M. Maestro Jaime López	28	6	22
		Murcia	C.P.M. Murcia	125	44	81
		San Javier	C.P.M. San Javier	25	8	17
TOTAL COMUNIDAD				393	138	255

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Total	M	H	
Valenciana	Alicante	Alcoy	C.P.M. Juan Cantó	16	5	11	
		Alicante	C.P.M. Guitarrista José Tomás	77	29	48	
		Almoradí	C.P.M. Almoradí	18	3	15	
		Altea	C.P.M. D'Altea	20	6	14	
		Benidorm	C.P.M. José Pérez Barceló	26	13	13	
		Catral	C.P.M. Juan Miralles Leal	22	10	12	
		Denia	C.P.M. Tenor Cortis	37	10	27	
		Elche	C.P.M. Elche	50	26	24	
		Elda	C.P.M. Ana María Sánchez	46	20	26	
		Javea	C.P.M. Javea	19	6	13	
		Mutxamel	C.P.M. Rafael Rodríguez Albert	17	9	8	
		Novelda	C.P.M. Mestre Gomis	16	4	12	
		Orihuela	C.P.M. Pedro Terol	25	15	10	
		Pilar de la Horadada	C.P.M. Mariana Baches	14	5	9	
		San Vicente del Raspeig	C.P.M. Vicente Lillo Cánova	17	6	11	
		Teutada	C.P.M. Mestre Berenguer	14	5	9	
		Torreveija	C.P.M. Francisco Casanovas	27	15	12	
	Villena	C.P.M. Villena	32	15	17		
	TOTAL PROVINCIA				493	202	291
	Castellón	Castellón de la Plana	Benicarló	C.P.M. Mestre Feliu	22	9	13
			Castellón de la Plana	C.P.M. Mestre Tárrega	76	31	45
			La Vall d'Uixo	C.P.M. Mossén Francesc Peñarroja	51	14	37
			Segorbe	C.P.M. Alto Palancia	16	5	11
TOTAL PROVINCIA				165	59	106	

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Total	M	H
Valenciana	Valencia	Albaida	C.P.M. Municipal D'Albaida	20	4	16
		Buñol	C.P.M. San Rafael	20	3	17
		Carcaixent	C.P.M. Maestro Vert	45	17	28
		Carlet	C.P.M. Perfecto Garcia Chornet	19	5	14
		Catarroja	C.P.M. José Manuel Izquierdo	45	13	32
		Chella	C.P.M. Maestro Ponce	18	4	14
		Cullera	C.P.M Rafael HTalens Pelló	49	10	39
		Godella	C.P.M Pintor Pinazo	17	6	11
		Lliria	C.P.M. Lliria	30	15	15
		Meliana	C.P.M. Municipal	20	9	11
		Moncada	C.P.M. Ciutat de Moncada	21	10	11
		Oliva	C.P.M. Josep Climent	42	14	28
		Ontiyent	C,P,M, Josep Melcior Gomis	52	20	32
		Requena	C.P.M. Mariano Pérez Sánchez	41	12	29
		Riba-Roja de Turia	C.P.M. Riba-Roja de Turia	30	12	18
		Sagunto	C.P.M. Joaquín Rodrigo	21	10	11
		Silla	C,P,M, Municipal	21	7	14
		Torrent	C.P.M. Torrent	65	29	36
		Utiel	C.P.M. Número 2 Utiel	30	15	15
Valencia	C.P.M. José Iturbi	54	18	36		
Valencia	C.P.M. nº 2	141	54	87		
Xàtiva	C.P.M. Luis Milán	21	4	17		
TOTAL PROVINCIA				822	291	531
TOTAL COMUNIDAD				1.480	552	928
Ciudades Autónomas	Ceuta	Ceuta	C.P.M Ángel García Ruiz	23	12	11
	Melilla	Melilla	C.P.M. Melilla	30	11	19
TOTAL COMUNIDAD				53	23	30
TOTAL				8.493	3.522	4.971

ANEXO IV
Sexo de directores por Conservatorio
Total por Comunidades Autónomas.

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Sexo Director	
Andalucía	Almería	Almería	Real Conservatorio Profesional	Mujer	
		El Ejido	CPM El Ejido	Hombre	
	Cádiz	Algeciras	C.P.M.Paco de Lucía	Hombre	
		Cádiz	RCM Manuel de Falla	Hombre	
		Jerez de la Frontera	C.P.M. Joaquín Villatoro	Hombre	
		La línea de la Concepción	C.P.M. Muñoz Molleda	Mujer	
	Córdoba	Córdoba	C.P.M. Músico Ziriyab	Hombre	
		Lucena	C.P.M. Maestro Chicano Muñoz	Hombre	
		Pozoblanco	C.P.M. Marcos Redondo	Hombre	
	Granada	Baza	C.P.M. José Salinas	Hombre	
		Granada	C.P.M. Ángel Barrios	Hombre	
		Guadix	C.P.M. Carlos Ros	Hombre	
		Motril	C.P.M. Antonio Lorenzo	Hombre	
	Huelva	Huelva	C.P.M. Javier Perianes	Hombre	
	Jaen	Jaen	C.P.M. Ramón Garay	Hombre	
		Linares	C.P.M. Andrés Segovia	Hombre	
		Ubeda	C.P.M. María de Molina	Hombre	
	Málaga	Fuengirola	C.P.M. Costa del Sol	Mujer	
		Málaga	C.P.M. Gonzalo Martín Tenllado	Hombre	
		Málaga	C.P.M. Manuel Carra	Hombre	
	Sevilla	Osuna	CPMde Osuna	Hombre	
		Sanlucar la Mayor	CPM de Sanlucar la Mayor	Hombre	
		Sevilla	C,P,M, Cristóbal de Morales	Hombre	
		Sevilla	C.P.M. Francisco Guerrero	Mujer	
	Aragón	Huesca	Huesca	CPM de Huesca	Mujer
			Sabiñánigo	CPM de Sabiñanigo	Mujer
Monzón			C.P.M. Miguel Fleta	Hombre	
Teruel		Alcañiz	José Peris Lacasa	Hombre	
		Teruel	CPM de Teruel	Hombre	
Zaragoza		Tarazona	CPM de Tarazona	Hombre	
	Zaragoza	CPMde Zaragoza	Hombre		
Canarias	Las Palmas	Las Palmas	C.P.M. Las Palmas de Fran Canarias	Hombre	
	Santa Cruz de Tenerife	Santa Cruz de Tenerife	C.P.M. Santa Cruz de Tenerife	Mujer	
Cantabria	Cantabria	Torrelavega. Localidad: Campuzano	C.P.M. Torrelavega	Hombre	
		Santander	C.P.M. Ataulfo Argenta	Hombre	
		Santander	C.P.M. Jesús de Monasterio	Mujer	

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Sexo Director
Castilla La Mancha	Albacete	Albacete	R C P de Música y Danza	Mujer
		Albacete	C.P.M. Tomás de Torrejón y Velasco	Hombre
		Almansa	C.P.M. Jerónimo Meseguer	Hombre
	Ciudad Real	Campo de Criptana	C.P.M. Alcazar de San Juan-Campo de Criptana	Hombre
		Ciudad Real	C.P.M. Marcos Redondo	Hombre
		Puertollano	C.P.M Pablo Sorozabal	Hombre
	Cuenca	Cuenca	C.P.M. Pedro Aranaz	Mujer
		Mota del Cuervo	C.P.M. Mota del Cuervo	Hombre
	Guadalajara	Guadalajara	C.P.M. Sebastián Durón	Hombre
Toledo	Talavera de la Reina	C.P.M. Talavera de la Reina	Hombre	
	Toledo	C.P.M. Jacinto Guerrero	Hombre	
Castilla y León	Avila	Avila	C.P.M. Tomás Luis de Victoria	Hombre
	Burgos	Burgos	C.P.M. Rafael Frühbeck	Hombre
	León	Astorga	C.P.M. Ángel Barja	Mujer
		Léon	C.P.M. José Castro Ovejero	Mujer
		Ponferrada	C.P.M. Cristóbal Halffter	Hombre
	Palencia	Palencia	C.P.M. Palencia	Mujer
	Salamanca	Salamanca	C.P.M. Salamanca	Mujer
	Segovia	Segovia	C.P.M. Segovia	Hombre
	Soria	Soria	Oreste Camarca	Hombre
Valladolid	Valladolid	C.P.M. Valladolid	Mujer	
Zamora	Zamora	C.P.M. Zamora	Hombre	
Cataluña	Barcelona	Badalona	C.P. M. y escuela de Música Badalona	Hombre
		Barcelona	Conservatorio Municipal Barcelona	Hombre
		Barcelona	Conservatorio del Liceo de Barcelona	Mujer
		Granollers	C.P.M. y E. de M. Josep M. Ruera	Mujer
		Igualada	C.P.M. y Escuela de Música Mestre Joan Just i Beltran Igualada	Mujer
		Manresa	C.P.M. Manresa	Hombre
		Sabadell	C.P.M. y Escuela de Música Sabadell	Hombre
		San Cugat del Vallés	Conservatorio Municipal de Música San Cugat del Vallés	Hombre
		Tarrasa	C.P.M. y Escuela de Música	Hombre
		Vic	C.P.M. y escuela de Música de Vic	Mujer
	Vilanova y la Geltrú	C.P.M. y Escuela de música de Vilanova i la Geltrú	Hombre	
	Girona	Girona	C.P.M. Isaac Albéniz	Hombre
	Lleida	Cervera	C.P.M. Cervera	Mujer
		Lleida	C.P.M Lleida	Hombre
	Tarragona	Reus	C.P.M. Reus	Hombre
		Tarragona	C.P.M. Tarragona	Mujer
		Tortosa	C.P.M. Tortosa	Hombre
Vila-Seca		C.P.M. Vila-Seca	Hombre	

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Sexo Director	
Extremadura	Badajoz	Almendralejo	C.P.M. Almendralejo	Hombre	
		Badajoz	C.P.M. Juan Vazquez	Mujer	
		Don Benito	C.P.M. Don Benito	Mujer	
		Mérida	C.P.M. Esteban Sánchez	Hombre	
		Montijo	C.P.M. Montijo	Hombre	
	Cáceres	Cáceres	C.P.M. Hermanos Berzosa	Hombre	
		Plasencia	C.P.M. García Matos	Hombre	
Foral de Navarra	Navarra	Pamplona/Iruña	C.P.M. Pablo Sarasate	Hombre	
		Tudela	C.P.M. Fernando Remacha	Hombre	
Galicia	A Coruña	A Coruña	CMUS Profesional A Coruña	Hombre	
		Arzua	CMUS Profesional Arzua	Hombre	
		As Pontes de García Rodríguez	CMUS Profesional das Pontes de García Rodríguez	Hombre	
		Carballo	CMUS Profesional Carballo	Hombre	
		Culleredo	C.P.M. Culleredo	Mujer	
		Ferrol	CMUS Xan Viaño	Hombre	
		Melide	C.P.M. Melide	Hombre	
		Noia	C.P.M. Felipe Paz Carbajal	Hombre	
		Ribeira Santa Uxia de Ribeira	C.P.M. Ribeira	Hombre	
		Santiago de Compostela	CMUS Santiago de Compostela	Hombre	
		Santiago de Compostela	CP.M. Histórico de Santiago	Mujer	
	Lugo	Lugo	Lugo	C.P.M. Xoán Montes	Mujer
			Monforte de Lemos	CMUS Profesiol Mestre Ibáñez	Hombre
			Vilalba	CMUS Vilalba	Hombre
			Viveiro	CMUS Viveiro	Hombre
	Ourense	Ourense	Ourense	CMUS Ourense	Mujer
			O barco	CMUS Profesional do Barco de Baldeorra	Hombre
			Ribadavia	C.P.M. Ribadavia	Hombre
	Pontevedra	Pontevedra	Xinzo de Limia	CMUS profesional de Xinzo de Limia	Mujer
			Cangas	CMUS profesional de Cangas	Hombre
			Da Estrada	CMUS Profesional Da Estrada	Hombre
			Lalín	C.P.M. Lalín	Hombre
			Ponteares	C.P.M. Reveriano Soutullo	Hombre
			Pontevedra	CMUS Profesional Manuel Quiroga	Mujer
			Redondela	CMUS Redondela	Mujer
			Tui	CMUS Tui	Hombre
	Vilagarcía de Arousa	CMUS Profesional Vilagarcía de Arousa	Mujer		
	Vigo	CMUS Profesional Vigo	Hombre		

Comunidad Autónoma	Provincia	Municipio	Conservatorio	Sexo Director
Islas Baleares	Islas Baleares	Eivissa	C.P.M. de Eivissa y Formentera Catalina Bufí	Hombre
		Felanitx	C.P.M. Felanitx	Mujer
		Mao y Ciudadella	C.P.M. y Danza de Menorca	Hombre
		Palma de Mallorca	C.P.M, de Mallorca	Hombre
La Rioja	La Rioja	Logroño	C.P.M. Logroño	Mujer
Madrid	Madrid	Alcalá de Henares	C.P.M. Alcalá de Henares	Hombre
		Alcorcón	C.P.M. y Escuela municipal Manuel de Falla Alcorcón	Hombre
		Getafe	C.P.M. Getafe	Mujer
		Madrid	C.P.M. Adolfo Salazar Madrid	Hombre
		Madrid	C.P.M. Amanuel	Hombre
		Madrid	C.P.M. Joaquín Turina	Mujer
		Madrid	C.P.M. Teresa Berganza	Mujer
		Madrid	C.P.M. Arturo Soria	Hombre
		Madrid	C.P.M. Victoria de los Ángeles	Mujer
		Majadahonda	C.P.M. Majadahonda	Hombre
Mostoles	C.P.M. Cristóbal Halffter Mostoles	Hombre		
Pais Vasco	Álava	Vitoria	C.M.P. Jesús Guridi	Hombre
	Guipuzcoa	Donostia/ San Sebastian	Francisco Escudero	Hombre
		Irún	C.P.M y Escuela de Música Irún	Hombre
	Vizcaya	Barakaldo	C.P.M. Barakaldo	Mujer
		Bilbao	C.P.M. Juan Crisóstomo de Arriaga.	Mujer
		Leioa Elexalde	C.P.M. y Escuela de Música Leioa	Hombre
Principado de Asturias	Asturias	Avilés	C.P.M. Julián Orbón Avilés	Hombre
		Gijón	C.P.M. y Danza Gijón	Mujer
		Langreo	C.P.M. Mancomunidad Valle del Nalón	Mujer
		Luarca	C.P.M. De Valdés	Mujer
		Oviedo	C.P.M. Oviedo	Hombre
Región de Murcia	Murcia	Caravaca de la Cruz	C.P.M. Leandro Martínez Romero Caravaca de la Cruz	Hombre
		Cartagena	C.P.M. Cartagena	Mujer
		Cieza	C.P.M. y Escuela de Música. Maestro Gómez Villa Cieza	Hombre
		Jumilla	C.P.M. Julián Santos	Hombre
		Lorca	C.P.M. Narciso Yepes	Hombre
		Molina del Segura	C.P.M. Maestro Jaime López	Hombre
		Murcia	C.P.M. Murcia	Hombre
		San Javier	C.P.M. San Javier	Hombre

C. Valenciana	Alicante	Alcoy	C.P.M. Juan Cantó	Hombre	
		Alicante	C.P.M. Guitarrista José Tomás	Hombre	
		Almoradí	C.P.M. Almoradí	Hombre	
		Altea	C.P.M. D'Altea	Hombre	
		Benidorm	C.P.M. José Pérez Barceló	Hombre	
		Catral	C.P.M. Juan Miralles Leal	Hombre	
		Denia	C.P.M. Tenor Cortis	Hombre	
		Elche	C.P.M. Elche	Hombre	
		Elda	C.P.M. Ana María Sánchez	Hombre	
		Javea	C.P.M. Javea	Mujer	
		Mutxamel	C.P.M. Rafael Rodríguez Albert	Mujer	
		Novelda	C.P.M. Mestre Gomis	Hombre	
		Orihuela	C.P.M. Pedro Terol	Hombre	
		Pilar de la Horadada	C.P.M. Mariana Baches	Mujer	
		San Vicente del Raspeig	C.P.M. Vicente Lillo Cánova	Hombre	
		Teutada	C.P.M. Mestre Berenguer	Mujer	
		Torre Vieja	C.P.M. Francisco Casanovas	Hombre	
		Villena	C.P.M. Villena	Hombre	
		Castellón	Benicarló	C.P.M. Mestre Feliu	Hombre
			Castellón de la Plana	C.P.M. Mestre Tárrega	Hombre
	La Vall d'Uixo		C.P.M. Mossén Francisc Peñarroja	Hombre	
	Segorbe	C.P.M. Alto Palancia	Mujer		
	Valencia	Albaida	C.P.M. Municipal D'Albaida	Hombre	
		Buñol	C.P.M. San Rafael	Hombre	
		Carcaixent	C.P.M. Maestro Vert	Hombre	
		Carlet	C.P.M. Perfecto García Chornet	Hombre	
		Catarroja	C.P.M. José Manuel Izquierdo	Hombre	
		Chella	C.P.M. Maestro Ponce	Hombre	
		Cullera	C.P.M. Rafael HTalens Pelló	Hombre	
		Godella	C.P.M. Pintor Pinazo	Mujer	
		Lliria	C.P.M. Lliria	Hombre	
		Meliana	C.P.M. Municipal	Hombre	
		Moncada	C.P.M. Ciutat de Moncada	Hombre	
		Oliva	C.P.M. Josep Climent	Hombre	
		Ontiyent	C.P.M. Josep Melcior Gomis	Mujer	
		Requena	C.P.M. Mariano Pérez Sánchez	Hombre	
		Riba-Roja de Turia	C.P.M. Riba-Roja de Turia	Hombre	
		Sagunto	C.P.M. Joaquín Rodrigo	Mujer	
		Silla	C.P.M. Municipal	Hombre	
		Torrent	C.P.M. Torrent	Mujer	
		Utiel	C.P.M. Número 2 Utiel	Mujer	
		Valencia	C.P.M. José Iturbi	Hombre	
Valencia	C.P.M. nº 2	Hombre			
Xàtiva	C.P.M. Luis Milán	Hombre			

Ciudades Autónomas	Ceuta	Ceuta	C.P.M Ángel García Ruiz	Hombre
	Melilla	Melilla	C.P.M. Melilla	Hombre