

La reforma curricular en la asignatura de orquesta: un estudio cualitativo del enfoque pedagógico de las agrupaciones musicales en conservatorio

Mauricio Linari Melfi¹; Alejandro Vicente Bújez²; M^a Teresa Díaz Mohedo³

Recibido: 13 de junio de 2021 / Aceptado: 30 de enero de 2022

Resumen. Los cambios que a nivel político, económico y social se vienen produciendo en los últimos años y su repercusión en el ámbito educativo, han provocado un replanteamiento de los procesos educativos, muy particularmente de los métodos y los recursos utilizados hasta el momento en las aulas. La educación musical, y en concreto la que se ofrece en los conservatorios de música (indistintamente de que estos impartan enseñanzas elementales, profesionales o superiores), exige profundos cambios pedagógicos y curriculares que permitan a los profesores convertirse en profesionales capaces de analizar de forma crítica su desempeño como docentes, para poder así desarrollar e implementar las estrategias didácticas que más favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de su materia. En este contexto de renovación curricular y didáctica, presentamos una investigación centrada en los conservatorios de música, y cuyo objetivo no ha sido otro que conocer la realidad de las clases de orquesta y otras agrupaciones musicales que se configuran en estos centros. A través del análisis de documentos y la entrevista semiestructurada como herramientas de investigación, hemos podido comprender el valor que estas materias colectivas cobran, tanto en el devenir de la institución, como en la formación musical de los estudiantes. Con este trabajo salen a la luz conclusiones tan importantes como la necesidad de reorientar el modelo pedagógico actual hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje más centrado en el trabajo en grupo, para que el estudio individual encuentre su proyección y continuación lógica en las diferentes agrupaciones, y estas se conviertan en la motivación necesaria para afrontar el trabajo más personal de estudio técnico del instrumento.

Palabras clave: Educación musical; orquesta; conservatorio; músicos; entrevistas.

[en] Curricular reform in orchestra teaching: A qualitative study of the pedagogical approach of music conservatories

Abstract. The changes occurring at a political, economic and social level in recent years and their impact on the educational field have led to a rethinking of educational processes, particularly the methods and resources used in the classroom setting. Music education, especially, that provided by music conservatories (regardless of whether teaching relates to elementary, professional or advanced levels), requires profound pedagogical and curricular changes. This allows teachers to critically analyse their professional performance by developing and implementing didactic strategies which enhance the teaching-learning processes pertaining to their subject. In this context of curricular and didactic renewal, the present research focuses on music conservatories and aims to identify specific elements of the experience of orchestra classes and other musical groups formed there. An analysis was conducted of documents and semi-structured interviews were performed. This enabled better understanding of the value held by this subject both in terms of the future developments of conservatories and the musical development of their students. The present work highlights the need to reorient the current pedagogical model towards a teaching-learning process that is more focused on group work. This will ensure that individual study extends into different group settings and that such settings will provide the necessary personal motivation to enhance mastery of musical instrument techniques.

Keywords: Music education; orchestra; conservatoire; musicians; interviews.

Sumario. 1. Introducción. 2. Desarrollo de la investigación: consideraciones metodológicas. 3. Principales resultados: la realidad de la asignatura de Orquesta en los conservatorios de música. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Linari-Melfi, M.; Vicente-Bújez, A.; Díaz-Mohedo, M. T. (2022). La reforma curricular en la asignatura de orquesta: un estudio cualitativo del enfoque pedagógico de las agrupaciones musicales en conservatorio., en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 165-174. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.76570>

¹ Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada.

E-mail: maurilinari@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8316-3777>

² Universidad de Granada.

E-mail: alevicente@ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0822-1081>

³ Universidad de Granada.

E-mail: mtdiazm@ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1719-6356>

1. Introducción

La profunda crisis sanitaria que estamos sufriendo a nivel mundial y su inevitable repercusión en todos los ámbitos sociales (económico, político, cultural...) ha provocado en nuestras vidas una “nueva normalidad” que afecta, no solo a los comportamientos de las personas, a fin de mantener bajo el nivel de contagio durante los próximos años, sino, sobre todo, y mucho más importante, a la forma en que las instituciones deben afrontar los retos que demanda de ellas la sociedad actual. En el ámbito educativo, esta nueva normalidad implica, desde los agentes que la componen, un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, muy particularmente de los métodos y los recursos utilizados hasta el momento en las aulas (Díaz, 2016).

Los conservatorios de música no son diferentes del resto de instituciones educativas y, al igual que todas ellas, se han visto obligados a replantear sus métodos de funcionamiento para adaptarse a las exigencias de la pandemia. En estos centros de enseñanza, donde el carácter formativo es muy específico e individualizado, se ha sufrido de una manera muy acuciada el replanteamiento metodológico que se viene exigiendo a los centros escolares durante los meses de confinamiento. A ello se une el profundo proceso de transformación que vienen experimentando estas instituciones en los últimos años (Bennet & Stanberg, 2006; Carey & Grant, 2015; Miller et al., 2021), que han visto cómo el perfil “romántico” de músico virtuoso-solista que defendían sus planes de estudios ha dado paso a una amplia oferta formativa multidisciplinar que trata de dar respuesta y cobertura al gran abanico de salidas profesionales que la sociedad contemporánea exige a la música (Ponce de León y Lago, 2012).

En este sentido, la proliferación de un sinnúmero de orquestas y bandas profesionales que se ha venido produciendo a nivel nacional e internacional (Roche, 2010) y, por tanto, la consolidación de un perfil competencial definido y claro del músico de orquesta (Higuera, 2015), ha obligado a los conservatorios, en ese panorama de renovación curricular y metodológica, a implementar cada vez más asignaturas que preparen al alumnado para superar las pruebas de selección y desempeñar con éxito la labor profesional que estas agrupaciones requieren. No obstante, la incorporación de estas asignaturas a los currículos ha sido relativamente reciente. Si hacemos un repaso por las normativas que han regulado las enseñanzas artísticas, desde la Ley Moyano de 1857 hasta la recién aprobada Ley Celaá de 2020, encontramos un vacío normativo durante un periodo de más de 150 años en cuanto a la aparición de asignaturas que tuvieran como contenidos el trabajo en una agrupación musical, frente a otras de carácter más individual centradas en la técnica instrumental o la composición (Vicente, 2008), lo cual ya señalaba el catedrático D. Luis Izquierdo en la lección magistral de la solemne apertura del curso 1992-1993 del Real Conservatorio de Música de Madrid:

Mientras no tengamos coros y orquestas, no formaremos auténticos profesionales que nutran nuestras agrupaciones sinfónico-corales y tantas y tantas plazas dentro del panorama de la pedagogía. No creo que todo ello sea terriblemente difícil y que con los mismos medios o quizás, muchos menos, se lleven a cabo sistemas para que nuestras recientemente creadas orquestas cubran sus plantillas con instrumentistas que sean en su mayoría graduados de nuestros centros (p. 128).

No sería hasta ese mismo curso académico, con la promulgación de la Orden de 28 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados, cuando aparezca la asignatura de Orquesta como tal en los planes de estudios de conservatorio, propiciándose así el desarrollo del trabajo en una agrupación musical, lo cual vendría a minimizar el aspecto solitario e individualista de los estudios instrumentales, ofreciendo además a los estudiantes una preparación musical enfocada en otras opciones profesionales distintas a la carrera como solista (Ponce de León, 2017). A este mismo hecho se referiría Calleya (2011) cuando destacaba la importancia que la orquesta cobra en la formación integral del músico:

Precisamente la obligatoriedad en la introducción de estas asignaturas [sic] perseguía la principal meta de un conservatorio, que es la formación mejor posible de un músico de orquesta, banda u [sic] coro. No estoy seguro de que incluso un profesor de instrumento con mucha experiencia recuerde siempre a los alumnos que raramente van a llegar a ser solistas. Pero este es el primer paso lógico para que los alumnos dediquen una atención seria a los futuros conjuntos musicales en cuyas filas van a pasar, probablemente, muchos años (p. 51).

Desde esta primera aparición de la asignatura de Orquesta, como consecuencia de la reforma educativa promovida por la LOGSE, toda la normativa posterior (Martínez, 2015) ha propiciado, en mayor o menor medida, que el alumnado de especialidades sinfónicas curse de forma regular durante doce años asignaturas que, con diferentes nombres, hacen referencia al trabajo dentro de una agrupación musical: desde la asignatura de Agrupación Musical que se imparte en 3.º y 4.º curso de enseñanzas elementales básicas, hasta la asignatura Orquesta/Banda que se estudia en toda la etapa profesional y las de Música de Conjunto y Grandes Agrupaciones de la etapa superior.

Tabla. 1. Estructura de asignaturas de trabajo en agrupación instrumental.

	ENSEÑANZAS ELEMENTALES	ENSEÑANZAS PROFESIONALES	ENSEÑANZAS SUPERIORES
Asignatura	Agrupación musical	Orquesta/Banda	Música de conjunto Grandes agrupaciones
Cursos en que se imparte	3.º y 4.º	1.º a 6.º	1.º a 4.º
Horario lectivo semanal	1 h.	1,5 h. de 1.º a 4.º 2 h. en 5.º y 6.º	3 h.

Fuente: Elaboración propia

Aún resulta llamativo que otras especialidades y/o asignaturas de música posean sus propias metodologías, sustentadas en el desarrollo de unas competencias claras y avaladas por unos contenidos organizados, mientras que las clases de agrupaciones se convierten en un momento muy “motivador y social” para el alumnado (Muñoz, 2016), pero con poco rigor metodológico; o que los agentes que gestionan la asignatura (directivas y profesorado) no dispongan de la cualificación exigida para organizar y enseñar dicha especialidad; también se dan situaciones en las que el profesorado que imparte las asignaturas de agrupaciones musicales no es especialista en la materia o pertenece a otras especialidades, siendo la directiva de cada centro la que adjudica estas asignaturas a un profesor o profesora cualquiera para completar su horario lectivo; otras veces el profesorado no posee la titulación requerida o estudió en planes educativos obsoletos en los que no se contemplaba la especialidad propiamente dicha, habilitándolos posteriormente la administración para el desempeño de estas funciones; y por si fuera poco, la creación de orquestas jóvenes, con más o menor fortuna y nivel, y a la sombra de diferentes tipos de instituciones, ofrecen a los estudiantes la posibilidad de participar en estas agrupaciones con una finalidad y objetivos muy diferentes del estudio y práctica de las capacidades orquestales, quedando estas en un plano secundario, tal y como señala Pliego de Andrés (2008):

Hoy hay lugares con suficientes orquestas nóveles como para que los aspirantes se puedan permitir el lujo de escoger cuál les gusta, conviene o interese más [...]. Este esfuerzo está dando magníficos resultados, pero también encierra algunos riesgos y peligros. Cuando se trabaja con estudiantes, los criterios artísticos no se pueden basar exclusivamente en la búsqueda de un público y de un resultado espectacular. Se deben atender al mismo tiempo las necesidades formativas de sus componentes. La frontera entre los profesionales y los no profesionales se confunden cuando se aborda la cuestión de las contraprestaciones económicas [...]. Al enfrentarse así al mundo profesional, muchos jóvenes aprenden las estratagemas del bolo y los vicios del oficio mucho antes de haber asumido el dominio técnico necesario y la disciplina que el conjunto orquestal requiere [...]. En este proceso tendrán que intervenir, antes o después, los conservatorios y las representaciones profesionales de músicos. La actividad orquesta es esencial para la formación de un músico y los conservatorios no pueden permanecer ajenos a esta exigencia (p. 107).

Destaca, en contraposición a este panorama, el modelo desarrollado en otros países de nuestro entorno más cercano, como Alemania, Austria o Suiza, en los que sí encontramos, incluso desde hace ya bastantes años, un plan de enseñanza musical claramente enfocado al trabajo orquestal y de grupo (coro, conjunto, ensemble, etc.) (Jackish, 2019). De hecho, resulta significativo mencionar como dato curioso que, las asignaturas en torno a agrupaciones musicales que se imparten en los denominados *Musisches Gymnasium* de estos países europeos suponen más de un tercio del tiempo de la carga lectiva total de sus planes de estudios (Zubeldia 2017).

Así las cosas, y dada la ausencia en nuestro país de investigaciones específicas en este tema, parece más que justificada la necesidad de desarrollar una investigación cuyo objetivo sea generar conocimiento pedagógico para comprender e interpretar la realidad de las clases de agrupaciones musicales vinculadas al profesorado de la especialidad de Orquesta en los conservatorios de música.

2. Desarrollo de la investigación: consideraciones metodológicas

La metodología de investigación empleada en educación musical incluye tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, si bien, los diseños cuantitativos para estudios en el área de experiencias prácticas, como pueda ser la interpretación, son difíciles de implementar (Verrastro & Leglar, cit. en Youn, 2000). Por eso, y teniendo en cuenta que la intención de este trabajo es describir e interpretar la realidad de los docentes de orquesta, asumimos que la metodología cualitativa es la más adecuada para acceder a las experiencias y percepciones en las que estamos interesados.

Las preguntas de investigación que motivaron este trabajo son las siguientes:

- ¿Cuál es la percepción de los profesores y otros expertos de la enseñanza de la orquesta en el marco de los planes de estudio actuales?
- ¿Qué metodologías y recursos se están aplicando de cara a mejorar la formación del alumnado en este aspecto?
- ¿Qué valor cobra la práctica orquestal en los centros educativos?

Por su parte, nuestra investigación se centró en todos los conservatorios elementales, profesionales y superiores de música de titularidad pública de una provincia andaluza. La selección de esta variedad de centros nos permitía acceder a una muestra heterogénea y enriquecedora de los resultados, al considerar que podrían existir o no diferencias de opinión entre los participantes de nuestro estudio dependiendo del centro educativo en el que desarrollan su actividad profesional (tamaño y/o ubicación del mismo, etapa educativa que imparte, especialidades que ofrece, mayor o menor tradición musical de la localidad, etc.). Los datos de estos centros están resumidos a continuación:

Tabla. 2. Datos de los centros participantes.

CENTRO	POBLACIÓN	NÚMERO DE PROFESORES	ALUMNADO MATRICULADO
Conservatorio A	12.000 habitantes	9	108
Conservatorio B	18.000 habitantes	52	475
Conservatorio C	15.000 habitantes	38	286
Conservatorio D	25.000 habitantes	46	505
Conservatorio E	300.000 habitantes	155	1378
Conservatorio F	300.000 habitantes	96	450

Fuente: Elaboración propia

La muestra, que ha participado voluntariamente en nuestra investigación, incluye a 6 profesores que imparten la asignatura de Orquesta, y a los directores y jefes de estudios de cada centro.

Para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, hemos hecho uso de dos herramientas principales: el análisis de los principales documentos de organización docente de los centros estudiados: normativa, plan de centro, proyecto educativo, programaciones didácticas y guías docentes – a los que se accedió a través de las páginas web de los conservatorios participantes en nuestro estudio y mediante solicitud a los responsables de estos centros–, y la entrevista semiestructurada.

En cuanto a la entrevista, hemos de destacar que es la herramienta que nos ha proporcionado la información sobre este tema desde la perspectiva de los protagonistas, ya que como afirman Rapley (2007) y Ruiz (2012), es el instrumento que permite profundizar más especialmente dentro de la subjetividad de cada uno de los informantes, así como obtener relatos más auténticos y mejor estructurados. Esta técnica implica una interacción social en la cual los participantes, entrevistador y entrevistado, colaboran para producir relatos retrospectivos y prospectivos, o versiones de sus acciones, experiencias, sentimientos y pensamientos pasados o futuros. Asimismo, hay que considerar que una entrevista permite una conversación de contraste y complementaria acerca de un mismo tema, que está influenciada, tanto por el entrevistador y sus características, como por el entrevistado y su contexto.

De acuerdo con el objeto de estudio establecido en esta investigación y los instrumentos utilizados para la recogida de la información aportada por los docentes, los datos con los que contamos son palabras, enunciados, textos, ..., en definitiva, datos narrativos que requieren una forma de estudio en particular: el análisis de contenido que luego permite generar planteamientos teóricos o generalizaciones, en nuestro caso, sobre el papel que juega la orquesta en la formación musical e integral del alumnado.

Los datos obtenidos por medio de esta investigación han sido analizados a partir de un sistema de categorías, subcategorías y códigos de tipo emergente con ayuda del programa NVivo 12, categorización que hemos sintetizado en la tabla 3:

Tabla. 3. Categorías analizadas en las entrevistas.

Categoría 1. LAS AGRUPACIONES EN EL CENTRO (AGRUPCE)	
Subcategorías	Preguntas
Organización de las asignaturas grupales	¿Cómo organiza la asignatura de agrupaciones musicales?
	¿Qué dificultades encuentra en la organización de la asignatura de agrupaciones musicales?
	¿Qué ventajas encuentra en la asignatura de agrupaciones musicales?
Transversalidad	¿Utiliza la transversalidad entre las diferentes materias de las enseñanzas básicas de música?
	¿Cree que hay un intercambio productivo entre el profesorado de asignaturas no instrumentales y el profesorado de Orquesta/Banda?
	¿Cree que hay un intercambio productivo entre el profesorado de Repertorio Orquestal y el profesorado de Orquesta/Banda?
Identificación y participación	¿Qué importancia piensa que tienen las distintas agrupaciones musicales en el Centro?
	¿Qué tipo de repertorio le gustaría que se trabajase en las agrupaciones musicales del Centro?
	¿Cómo valora la participación del alumnado en las actividades de las agrupaciones musicales del Centro?

Categoría 2. PROGRAMACIÓN DOCENTE (PRODOC)	
Subcategorías	Preguntas
Finalidades educativas	¿Qué perfiles profesionales contempla como posibles en el futuro en la formación de su alumnado?
	¿Qué importancia tienen las agrupaciones dentro de los objetivos pedagógicos de su asignatura?
Contenidos	¿Qué contenidos referidos a la interpretación en grupo desarrolla en su programación?
	¿Cómo organiza en su programación el estudio de los instrumentos afines?
Repertorio	¿Qué repertorio de agrupaciones utiliza como recurso didáctico para explicar, ilustrar o ejemplificar los contenidos de la asignatura?
	¿Qué tipo de repertorio trabaja en la asignatura de agrupaciones musicales?
	¿Colabora en el trabajo y estudio del repertorio de las agrupaciones musicales de su alumnado en su clase?
Metodología	¿Qué tipo de audiciones realiza con su alumnado?
	¿Cuántas audiciones realiza su alumnado como solista y cuántas como miembro de alguna agrupación?
Evaluación	¿Qué elementos evalúa en su alumnado referidos a aspectos de interpretación en grupo?
	¿Qué elementos evalúa en su alumnado referidos a aspectos de interpretación individual dentro del grupo?
Categoría 3. RECURSOS DIDÁCTICOS (REDI)	
Subcategorías	Preguntas
Características aula	¿Qué elementos mejoraría de las características del aula?
Partituras y bibliografía	¿Cómo selecciona el repertorio a trabajar?
	¿Qué materiales utiliza a parte de las partituras?
	¿Cómo consigue las partituras a trabajar?
Instrumental	¿Dispone del instrumental adecuado para la realización de la clase?
Espacios escénicos	¿Dónde realizan las audiciones las agrupaciones?

Fuente: Elaboración propia

3. Principales resultados: la realidad de la asignatura de Orquesta en los conservatorios de música

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

3.1. Las agrupaciones musicales en el centro

Uno de los aspectos que más nos llamó la atención desde el comienzo mismo de nuestra investigación lo constituye la ausencia de un perfil idiosincrásico propio de cada centro. En este sentido, salvo en el caso de algún conservatorio que sí incorporaba algunas aportaciones particulares, todos los demás reproducían en sus proyectos educativos una copia, prácticamente literal, de las prescripciones normativas dictadas por la administración. Este hecho, la ausencia de un modelo organizativo específico al que los centros están autorizados en el marco de la autonomía pedagógica que la normativa les confiere, suponía (prácticamente en la totalidad de los conservatorios analizados) una falta de información que nos permitiera conocer en profundidad las directrices de funcionamiento de sus agrupaciones musicales.

De los datos obtenidos mediante las entrevistas pudimos saber que, prácticamente en la totalidad de los conservatorios observados, la clase de orquesta se convierte en un momento muy motivador y especial para el alumnado dentro de su jornada escolar, pero con poca transcendencia desde el punto de vista curricular, pues el papel que, según los docentes entrevistados, otorgan los centros y los equipos directivos a las agrupaciones musicales no es otro que el de instrumentos de publicidad de la institución a nivel local, autonómico o nacional. De hecho, las audiciones de esta materia significan una muestra pública de la imagen del centro. De ahí que muchos conservatorios utilicen espacios escénicos externos al propio centro para conseguir dar un mayor realce a esas actividades, haciéndolas coincidir, además, con los últimos días de cada trimestre o celebraciones especiales del calendario escolar (Navidad, Santa Cecilia, fin de curso, etc.).

Las agrupaciones son la referencia del nivel del Centro hacia el público (E. nº 2)⁴.

Para este Centro es vital. Yo creo que es lo que mueve al Centro. Nosotros los promovemos [conciertos] mucho. Son la columna vertebral (E. nº 5).

Hemos realizado algún evento extra, por ejemplo, el encuentro con la Orquesta del Conservatorio de (...) Se han realizado dos conciertos fuera y también conciertos en el auditorio ... (E. nº 8).

Se han hecho tres conciertos con cada agrupación, uno en cada trimestre. Los ensayos los hacemos en el Centro y los conciertos se han celebrado en el (...), que está muy próximo al paseo marítimo. (E. nº 7).

Una trimestral, en donde tocan todos los alumnos. Se realizan en el (...) por falta de un salón de actos propio en el Centro (E. nº 12).

Paradójicamente, resulta curioso que, aunque las agrupaciones del conservatorio constituyan la mayor parte de las veces la “imagen corporativa” de los centros, estas actividades que venimos comentando no estén incluidas en las partidas de inversión contempladas en los proyectos de gestión. Sea como fuere, lo cierto es que, en general, los profesores tienen la sensación de que los estudiantes prefieren realizar estas actividades en grupo antes que audiciones individuales, ya que, según ellos, acuden mucho más motivados.

Van más relajados que cuando trabajan individualmente (E. nº 12).

Les gusta más tocar en grupo porque de alguna forma sienten que toda la responsabilidad no es para ellas (E. nº 4).

Lo de las agrupaciones es un aliciente. Yo creo que la audición a nivel individual es un puro trámite, sobre todo porque les da más vergüenza y lo pasan un poco peor. En agrupación se arropan, tienen que ir al teatro todos juntos, y es como un día de fiesta (E. nº 3).

3.2. Consideraciones en torno a la programación docente

No solo pudimos constatar en los documentos de centro una falta de rigor en la información contenida respecto al funcionamiento de las agrupaciones musicales y el papel concedido a estas dentro del conservatorio, sino que también en las programaciones didácticas de la asignatura se enunciaban los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura establecidos en la normativa sin contemplarse ningún tipo de concreción particular a las características del contexto y del alumnado al que se aplicaban. Tampoco se describía clara y ordenadamente cómo se desarrollaría el proceso metodológico en el aula, ni se precisaba la forma en que se llevaría a cabo la evaluación de las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje (Chacón, 2013), por lo que, durante las entrevistas tuvimos que ahondar en estos aspectos a fin de conocer con mayor detalle la opinión del profesorado y las directivas de los centros respecto del diseño y desarrollo curricular de estas materias en el aula. En este sentido, uno de los resultados más significativos de nuestra investigación, a la vez que el más alarmante, lo constituye el número tan elevado de profesores entrevistados que consideraron altamente improbable que su alumnado alcance un trabajo como intérprete profesional, pues estaban convencidos que la mayor parte de los estudiantes terminaría abandonando sus estudios musicales, optando por otros estudios universitarios. Y en el caso de que finalmente culminaran estos estudios y encontraran una salida laboral, esta sería la docencia. Fue muy reducido el número de profesores entrevistados que sí contemplaban la posibilidad de que su alumnado se convirtiera profesionalmente en músico de orquesta.

Yo pienso que el futuro profesional está muy complicado. Siempre habrá solistas que destaquen y salgan proyectados como meteoritos a otros países. Pero está muy difícil. De hecho, la mayoría de los alumnos que se encuentran terminando el grado profesional aquí, están haciendo también carreras universitarias (E. nº 7).

Profesional casi que ninguno. A mí me gustaría que continuaran con el profesional, pero yo creo que no están motivados como para seguir. Muy poquitos, a lo mejor el 10% de los alumnos que estudian aquí podrían continuar (E. nº 13).

¡Uf, qué pregunta! La verdad que aquí en esta zona, músicos de orquesta y banda, bueno de banda habrá quizás, porque hay más bandas, claro. En orquesta lo veo complicado, y docentes sí, docentes puede que salgan algunos (E. nº 9).

Otro aspecto muy relevante es la dificultad que encuentran los profesores para obtener materiales adecuados y adaptados a los contenidos a trabajar en las diferentes agrupaciones que dirigen. Esto, tal vez, justifica la heterogeneidad tan elevada que existía en los repertorios propuestos para el desarrollo de las clases: desde los pasajes más comprometidos de la literatura orquestal (pero trabajados individualmente) hasta repertorio de solista con orquesta, temas de jazz, música de tradición popular, bandas sonoras, etc. Inclusive, uno de los profesores entrevistados

⁴ La nomenclatura usada para referirnos a cada uno de los entrevistados es E. seguida del número de entrevista por orden cronológico.

expuso su interés en unir flamenco con música clásica al estar su centro acogido en ese momento a un programa de desarrollo del flamenco.

Nosotros somos un Centro que está acogido a un programa de flamenco, entonces yo siempre trato de unir la música clásica con el flamenco. Es una locura, pero de momento, en clase, tenemos percusión, y sí que ponemos obras de orquesta; los niños las escuchan y le metemos percusión. En ese aspecto e incluso con las castañuelas, ha sido curioso, ... También unimos en un mismo proyecto, temas de igualdad, porque las castañuelas son un instrumento que normalmente toca una mujer, y en este caso los niños las utilizan y te das cuenta de que les gusta mucho más que a las niñas (E. nº 6).

Arreglos. A veces los hago yo, otras veces los busco y los encuentro completos ya editados, como Stars Wars. El trimestre pasado estuvimos con la suite Finisterre. Hicimos Piratas del Caribe, Juego de Tronos, ... Son adaptaciones muy básicas (E. nº 14).

Pues canciones populares. Bueno, todo este tipo de repertorio que a ellos les pueda motivar, que sea más cercano. Pero nunca olvidamos el repertorio importante que podamos hacer (E. nº 8).

No menos importante, cabe destacar la dificultad que manifestaba tener el profesorado de orquesta entrevistado a la hora de aplicar procedimientos adecuados de evaluación, al resultarles difícil concretar qué porcentaje de la calificación final corresponde al trabajo del alumnado dentro del grupo y cuál a su desarrollo individual. A esto, se une el interés de algunos de estos mismos profesores por considerar en la evaluación criterios difíciles de objetivar, como la participación, el interés o la autonomía en el estudio, entre otros.

Hombre, es que, si trabajan individualmente bien, luego en la agrupación funcionan, entonces yo lo que hago es más bien ver cómo trabajan en la agrupación, cómo vienen de estudio..., y luego la actitud, la motivación que tienen (E. nº 3).

La actuación dentro del grupo según unas normas generales establecidas: que interpreten adecuadamente las piezas trabajadas, con control y seguridad; que participen en las audiciones programadas; y que actúen dentro del grupo con una actitud adecuada (E. nº 12).

De forma general entiendo que, en una asignatura de orquesta o agrupaciones, la asistencia regular es clave, es vital. Hay un procedimiento de evaluación continua, pero eso no quita que muchas veces haya gente que por ejemplo se plantee no venir en todo el curso... (E. nº 9).

Valoro un poco todo: primero la asistencia y la puntualidad. Eso lo valoro mucho y lo tengo muy en cuenta: un alumno que viene siempre a todas las clases y es puntual tiene casi el aprobado (E. nº 2).

El cumplimiento de las normas de convivencia y musicales dentro del grupo; la asimilación individual de los contenidos y su repercusión en el desenvolvimiento del grupo como unidad; la capacidad interpretativa de los alumnos y alumnas ante un público; la actitud del alumno y alumna en el grupo para el correcto funcionamiento del mismo; y asistir con regularidad a los ensayos y conciertos (E. nº 12).

3.3. Recursos didácticos para la enseñanza de orquesta

La escasez de recursos, así como la necesidad de mejora de las condiciones que intervienen para un correcto desarrollo de las clases (agrupamientos, espacios, etc...) es otro elemento destacable de nuestra investigación, aunque resulta curiosa la disparidad de opiniones obtenidas según sean las directivas de los centros o los profesores de las asignaturas en cuestión quienes respondan. Mientras que los primeros consideraban disponer de recursos suficientes en las aulas y unas condiciones de desempeño aceptables, los especialistas en orquesta reivindicaban, entre otras muchas cosas, aulas más espaciosas, climatizadas e insonorizadas, instrumental adecuado, más recursos bibliográficos y tecnológicos, red wifi, etc. De hecho, muchos profesores admitían poner a disposición del centro recursos particulares propios.

El repertorio lo he traído yo. Ha sido todo de mi propio archivo personal (E. nº 7).

Los recursos materiales son los míos: yo pinté mi clase, puse mis carteles, mi ordenador me lo traigo yo, el equipo de música me lo compré y todo lo traigo yo porque me gusta mucho mi trabajo La vida es así, ... Si tuviera que depender de lo que el Centro me da, poco haríamos (E. nº 11).

Los materiales los traigo yo porque casi todo los que compro son de editorial extranjera. Me comentaron, a nivel de secretaría, que hay problemas con determinados sitios de empresas españolas para comprar, así que lo he comprado yo con mi dinero. Lo tomo como una inversión en el futuro y en el alumnado (E. nº 15).

Todos son arreglos míos. Es mucho trabajo, pero bueno. Te digo una cosa: en 2 años tengo como 40 ó 50 arreglos... (E. nº 10).

Donde sí observamos consenso entre profesorado y directiva era en la organización de estas asignaturas grupales, consiguiendo entre ambos sectores grupos operativos y viables académicamente, gracias a lo cual, en ocasiones, puede proponerse un trabajo interdisciplinar que refleje en la clase de orquesta el desarrollo de aspectos técnicos grupales trabajados en la clase individual de instrumento o se refuercen actividades de comprensión de la partitura a interpretar desde una visión histórica, estética, formal, compositiva, etc.

Sí, intentamos siempre sacar un poquito para ver el repertorio de las agrupaciones. Tratamos de coordinarnos. Como somos poquitos, todos los viernes nos reunimos (E. nº 13).

Sí. Para 1.º y 2.º de profesional siempre les dedico diez o quince minutos a lo que están tocando en agrupaciones (E. nº 3).

A nivel técnico de instrumento sí que es verdad que intercambio opiniones con los compañeros. Con los instrumentos de cuerda, que en digitación se me escapan, tengo que preguntar; o si en alguna ocasión hay dos versiones y yo no sé cuál es la más cómoda ... Con los grupos de lenguaje musical no es así, no por falta de interés de la compañera, sino porque al final lo trabajo yo como grupo ... A nivel de armonía y análisis a mí me gusta comentar en clase ... (E. nº 15).

Con todo, y a pesar de las dificultades que venimos comentando relativas al correcto desempeño de las clases de orquesta, no cabe duda que, a partir de los datos obtenidos con nuestra investigación, las asignaturas de conjunto instrumental y las agrupaciones musicales cobran una gran importancia para el desarrollo de la vida de los conservatorios en general y de la formación musical del alumnado en particular. Ya sea por su carácter motivador, por su condición socializadora o, simplemente, por los buenos recuerdos que genera en los estudiantes, la mayoría de las personas entrevistadas consideran que formar parte de una orquesta o cualquier otra agrupación instrumental supone una experiencia incomparable a cualquier otra actividad musical, lo cual las convierte en el eje y motor en torno al cual debe girar toda la formación educativa musical de los estudiantes.

Es el emblema del conservatorio. La gente se matricula aquí por la orquesta (E. nº 8).

Desde el punto de vista formativo, lo encuentro esencial. Por una parte, es el lugar donde ellos, de forma autónoma, tienen que empezar a funcionar de manera profesional a partir de lo aprendido individualmente. Sí o sí, tienen que aplicarlo (E. nº 11).

Creo que definitivamente es una de las asignaturas más importantes, porque en ella el alumno tiene la posibilidad de tocar y demostrar lo que ha aprendido en clase. Al mismo tiempo interacciona con sus compañeros y se hace un trabajo de equipo reuniendo a todas las especialidades, ...; se trata de un trabajo conjunto en el que colaboramos todos. Esos resultados se tienen que demostrar en un concierto público y que tenga repercusión social (E. nº 7).

Es la manera de incentivar que los niños sigan. Un niño se engancha cuando está en agrupaciones. Esa agrupación les hace querer continuar, porque trabajan con más niños, ven a más niños con las mismas inquietudes, en fin, se apoyan (E. nº 14).

4. Discusión y conclusiones

El convencimiento cada vez más generalizado de instaurar en las aulas paradigmas de enseñanza innovadores y desvinculados en su esencia de la tradicional manera de enseñar, está llevando a las instituciones educativas a apostar por modelos curriculares y organizativos que, a su vez, posibiliten la transformación de las funciones que tradicionalmente se venía otorgando a otras organizaciones centenarias, como pueda ser una orquesta sinfónica. Es cierto, y así lo hemos podido comprobar con nuestra investigación, que la administración ha venido fomentando con las últimas reformas educativas currículos en los que se amplía la oferta de asignaturas en torno a las agrupaciones musicales (Agrupaciones Musicales, Orquesta, Repertorio Orquestal, Música de Conjunto y Grandes Agrupaciones). Los beneficios que tiene para el alumnado de conservatorio participar en estas asignaturas grupales refuerza la idea de posicionar a las agrupaciones musicales como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mawang et al., 2019), no solo por el desarrollo de las capacidades técnico-instrumentales que ofrecen a nivel específico en particular sino, sobre todo, y mucho más importante, por la motivación e ilusión que generan hacia la interpretación y la música en general (McPherson & McCormick, 2006; Mansour et al., 2018). Las asignaturas en torno a las agrupaciones musicales, al aglutinar a gran cantidad de estudiantes, son las ideales para desarrollar competencias y contenidos que difícilmente se podrán adquirir mediante la práctica instrumental individual. De ahí la importancia y la necesidad de ponerlas en valor, pues, bajo nuestro punto de vista, aún no están lo suficientemente bien gestionadas, pese al protagonismo que debieran tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo futuro músico (Mills, 2004).

Como señalan, entre otros, Tamayo (2017), Alarcón (2021) y Zhou (2021), el dinamismo generado durante el ensayo y la comunicación interpersonal que se genera para contribuir a la construcción de un mensaje musical conjunto, propicia en el estudiante de orquesta un desarrollo intelectual, espiritual, social y profesional. Y es en ese contexto de aprendizaje donde el profesor tiene que asumir la responsabilidad de conseguir que sus alumnos aprecien, conozcan y

disfruten de la música, a la vez que progresan en el dominio individual de su instrumento. Para ello, es necesario establecer por parte del profesorado objetivos y procedimientos metodológicos bien definidos que potencien al máximo todas las capacidades del alumnado, que le lleve, en las etapas elementales y profesionales, a adquirir la formación necesaria para poder afrontar con éxito los estudios superiores, y en este último nivel, a alcanzar el dominio instrumental que le permita convertirse en futuro profesional de su especialidad.

Esto hará de los conservatorios centros educativos de primer nivel capaces de ofrecer una preparación sólida, claramente orientada a un futuro laboral concreto, especialmente, como comenta Vicente (2003), en estos difíciles momentos por los que atraviesan los estudiantes de cara a su inserción en el mercado laboral. Además de ello, las directivas de los centros han de seguir esforzándose para liderar “organismos vivos”, con una línea pedagógica clara y definida, que atienda a la realidad social y cultural en la que están ubicados, aprovechando las singularidades que las agrupaciones musicales de sus propios centros les proponen. Y esa identidad pedagógica, de la que también participan las agrupaciones musicales, debe estar bien concretada y quedar perfectamente recogida en los documentos de centro (proyectos educativos, programaciones didácticas y guías docentes). Entendemos que es difícil especificar todos los aspectos relativos al qué, cómo y de qué manera se van a desenvolver las distintas asignaturas en torno a la orquesta, pero es importante recordar, que estos documentos no sólo sirven de guía para el profesorado que imparte estas asignaturas, sino que se convierten en documentos de reflexión para toda la comunidad educativa, pues el concepto de educación musical que se transmita a través de ellos será el que el alumnado adquiera y adopte como verdadero.

El impacto que tanto a nivel cognitivo como emocional juegan la música y la educación musical como actividades grupales, nos lleva a proponer un cambio de planteamiento a la hora de presentar el modelo pedagógico que actualmente se ofrece al alumnado, según el cual, el foco de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje debería centrarse desde el inicio en el trabajo en grupo, para que el estudio individual encuentre su proyección y continuación lógica en las diferentes agrupaciones, y estas se conviertan en la motivación necesaria para afrontar el estudio técnico y mecánico del instrumento. Estudios como los de Oriola et al. (2018) o Martínez (2021), refuerzan esta idea cuando confirman que las agrupaciones musicales generan un clima social muy favorable en donde se puede formar al alumnado tanto en el aspecto musical como en el gozo estético, en el desarrollo personal, en las relaciones interpersonales y en el sentimiento de pertenencia, imprimiendo así una visión más transversal a la formación del alumnado.

El cambio de mentalidad hacia un modelo que prime el trabajo grupal no tiene porqué conllevar, frente a lo que pudiera parecer, una rebaja de implicación o exigencia del aspecto técnico individual, en tanto que la música, como cualquier otro aspecto vital al amparo de un mundo cada vez más globalizado como en el que nos encontramos, está abocada al intercambio de ideas y procederes individuales en favor del éxito de un grupo, pues ninguno de nosotros somos tan importantes como todos nosotros juntos. De hecho, este afán por la formación en grupo como eje del proceso educativo musical no es nuevo, y ya las capillas musicales o los primeros conservatorios italianos tenían un sistema organizativo que propiciaba el trabajo colectivo.

Todo esto, a su vez, nos llevará a redefinir el concepto de orquesta, entendiéndola como un organismo que hará interactuar a sus miembros en torno al hecho musical, donde cada uno aportará su quehacer individual para recibir a cambio los beneficios del trabajo colectivo, pues como señalaban Verhagen et al. (2016):

... la fuerza de la comunidad de multitud de ejecutantes, se convierte en una herramienta educativa que da la posibilidad a niños y jóvenes de descubrir las cualidades estéticas de la música. Al tocar o cantar en una de las agrupaciones desarrollan su nivel técnico individual y de conjunto, a la vez que exploran la estructura de la obra de arte para vencer el reto que ella les impone.(p.41)

En la orquesta se unen lo musical y lo social, consiguiendo que la agrupación constituya el centro de toda actividad y se convierta en una herramienta eficaz para motivar la superación técnica y artística de sus componentes.

5. Referencias bibliográficas

- Alarcón, J. A. (2021). *Estudio de la implementación de el Sistema Venezolano en la conformación y desarrollo del proyecto educativo de la orquesta filarmónica de Bogotá*. [tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80084>
- Bennet, D. & Stanberg, A. (2006). Musicians as Teachers: Developing a Positive View through Collaborative Learning Partnerships. *International Journal of Music Education* 24(3), 219-230. <https://doi.org/10.1177/0255761406069646>
- Calleja, O. (2011). Los conjuntos musicales en los Conservatorios. *Hoquet*, 9, 51-53.
- Carey, G. & Grant, C. (2015). Teacher and Student Perspectives on One-to-One Pedagogy: Practices and Possibilities. *British Journal of Music Education*, 32 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>
- Chacón, L. A. (2013). ¿Qué significa “evaluar” en música? *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 9, 1-25. https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2012.v9.42805

- Díaz, M^a T. (2016). Competencias para las enseñanzas artísticas de música: una investigación sobre el profesorado novel. En: J. Gijón (Coord.), *Formación por competencias y competencias para la formación: perspectivas desde la investigación* (pp. 17-29). Síntesis.
- Higuera, M. G. (2015). *Acciones socio educativas de las Orquestas Sinfónicas Españolas y de Gran Bretaña* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/16009>
- Izquierdo, L. (1995). Antecedentes y evolución de la Dirección de Orquesta y Coros. *Música*, 2, 115-128.
- Jackish, S. (2019). El sistema educativo de Baviera, Alemania: características de los gimnasios. *Ruta Maestra*, 27, 144-148. <http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion27/elsistemaeducativodebaviaraalemaniacaracteristicasdelosgimnasios>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Mansour, M., Martin, A. J., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. D., & Sudmalis, D. (2018). Young People's Creative and Performing Arts Participation and Arts Self-Concept: A Longitudinal Study of Reciprocal Effects. *The Journal of Creative Behavior*, 52 (3), 240–255. <https://doi.org/10.1002/jocb.146>
- Martínez, F. (2015). Conservatorios superiores de música: el drama de la memoria en un escenario de crisis globalizada. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 51-58. <http://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p051-058>
- Martínez, J. D. (2021). Práctica pedagógica del modelo orquesta escuela en la pandemia. [Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13553>
- Mawang, L. L., Kigen, E. M., & Mutweleli, S. M. (2019). The Relationship Between Musical Self-Concept and Musical Creativity among Secondary School Music Students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78–90. <https://doi.org/10.1177/0255761418798402>
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and Music Performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Miller, D. S., MacLeod, R. B. & Walter, J. S. (2021). Status of Band and Orchestra Programs in North Carolina. *String Research Journal*, 11, 51-65. <https://doi.org/10.1177/19484992211020767>
- Mills, J. (2004). Working in Music: Becoming a Performer-Teacher. *Music Education Research* 6(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281712>
- Muñoz, S. T. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. Training. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 25–33. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p025-033>
- Oriola, S., Gustems, J., y Filella, G. (2018). Las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 153-173. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.58813>
- Pliego, V. (2008). *La educación musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*. Musicalis.
- Ponce de León, L y Lago, 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, 298-331. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-096>
- Ponce de León, L. (2017). Las enseñanzas profesionales de música: análisis DAFO. *Música oral del Sur*, 14, 253-260. http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/opencms/documentacion/revistas/articulos-mos/las_enseñanzas_profesionales_de_musica_analisis_dafo.html
- Rapley, T. (2007). Interviews. En C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp.16-33). SAGE Publications.
- Roche, E. (2010). *El secreto es la pasión. Reflexiones sobre educación musical*. Clivis.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Tamayo, L. (2017). *Estrategias metodológicas aplicadas a orquestas sinfónicas juveniles de Medellín*. [Tesis de maestría, Universidad EAFIT de Medellín]. <http://hdl.handle.net/10784/11714>
- Verhagen, F., Panigada, L., & Morales, R. (2016). The National System of Youth and Children's Choirs and Orchestras of Venezuela: A Teaching Model of Social Inclusion through Musical Excellence. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4(1), 35–46. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p035-046>
- Vicente, A. (2008). La LOGSE en los conservatorios superiores de música de Andalucía: una reflexión sobre el currículo. Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista Electrónica de LEEME*, 12.
- Youn, B. R. (2000). Learning to Teach: Perspectives from Beginning Music Teachers. *Music Education Research*, 2(2), 181-192. <https://doi.org/10.1080/14613800050165631>
- Zhou, J. (2021). Difficulties and Opportunities Faced by the Development of University Symphony Orchestra. *International Journal of Social Sciences in Universities*, 4 (3), 198-199. [http://www.acadpubl.com/Papers/Vol%204,%20No%203%20\(IJSSU%202021\).pdf#page=206](http://www.acadpubl.com/Papers/Vol%204,%20No%203%20(IJSSU%202021).pdf#page=206)
- Zubeldia M. A. (2017). Los modelos de enseñanza musical en Europa. *Música Oral del Sur*, 14, 261-282. http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/opencms/documentacion/revistas/articulos-mos/los_modelos_de_ensenanza_musical_en_europa.html