

TESIS DOCTORAL

Luis Miguel Marzal Raga

2022



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Arte: Producción e Investigación

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ENSEÑANZA PERFORMATIVA PARA  
*ENSEMBLE* DE PERCUSIÓN EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE  
MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

TESIS DOCTORAL

Presentada por:  
Luis Miguel Marzal Raga

València, mayo 2022

Dirigida por:  
Dra. Ana María Botella Nicolás  
Dra. Rosa Isusi Fagoaga  
Dr. José Miguel Sanz García





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ARTE: PRODUCCIÓN E  
INVESTIGACIÓN

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ENSEÑANZA PERFORMATIVA PARA  
*ENSEMBLE* DE PERCUSIÓN EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE  
MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

**Luis Miguel Marzal Raga**

Dirigida por:

**Dra. Ana María Botella Nicolás**

**Dra. Rosa Isusi Fagoaga**

**Dr. José Miguel Sanz García**

Valencia, mayo 2022





*Als que ja no estan però,  
sempre estaran  
(Mari Carmen, papà i mamà)*



## *Agradecimientos*

Agradezco a las directoras y director de la tesis doctoral sus complicidades y recomendaciones en la elaboración de este estudio. Sin sus consejos y aportaciones, no habría sido posible la ejecución de esta investigación.

A los catedráticos y profesores de percusión de los Conservatorios Superiores de Castellón, Valencia y Alicante por su participación en el trabajo.

A los alumnos de percusión del Conservatorio Superior de Castellón por su entrega y entusiasmo.

A Fani, Guillem, Adrián y Sergi por su ayuda técnica en la realización de esta investigación.

A mis hermanos por su energía.

A Carme por los momentos que he tenido que dejar de estar con ella y que siempre ha aceptado comprensivamente. Su continuo ánimo ha sido de agradecer durante el desarrollo de la tesis.



## RESUMEN

La tesis doctoral que a continuación se expone, presenta una investigación de índole artística y didáctica bajo la propuesta de realización de un estudio dirigido a los alumnos que cursan estudios superiores de percusión. Esta investigación se centra en la práctica pedagógica de los recursos musicales, tanto técnicos como interpretativos, a partir de las primeras composiciones escritas para *ensemble* de percusión. Con la introducción de una temática totalmente novedosa en cuanto al objeto de estudio, esta tesis se ocupa principalmente de la aplicación de estudios exploratorios. Estudios que muestran inicialmente la situación actual del tema tratado y posteriormente conducen al logro de aspectos teóricos y documentales a través de la implementación y comparación de nuevas propuestas metodológicas experimentales. La adaptación e incorporación de estas aportaciones didácticas contribuye a la apertura de nuevos campos de investigación dentro de la didáctica musical, así como al desarrollo de una innovación metodológica necesaria que haga frente al todavía muy extendido uso de la metodología tradicional dentro de los estudios musicales superiores. Asimismo, la redacción de esta tesis doctoral secunda la creación de nuevo conocimiento científico que conforma, transmite y optimiza la difusión del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios superiores de música, convirtiéndose en una herramienta de renovación educativa que interviene en la ampliación de la producción investigadora de los centros de enseñanza superior musical.



## RESUM

La tesi doctoral que a continuació s'exposa presenta una investigació d'índole artística i didàctica, sota la proposta de realització d'un estudi dirigit als alumnes que cursen estudis superiors de percussió. Aquesta investigació es centra en la pràctica pedagògica dels recursos musicals, tant tècnics com interpretatius, a partir de les primeres composicions escrites per a *ensemble* de percussió. Amb la introducció d'una temàtica totalment nova pel que fa a l'objecte d'estudi, aquesta tesi s'ocupa principalment de l'aplicació d'estudis exploratoris. Estudis que mostren inicialment la situació actual del tema tractat i posteriorment condueixen a la consecució d'aspectes teòrics i documentals a través de la implementació i comparació de noves propostes metodològiques experimentals. L'adaptació i incorporació d'aquestes aportacions didàctiques contribueix a l'obertura de nous camps d'investigació dins de la didàctica musical, així com al desenvolupament d'una innovació metodològica necessària que faça front a l'encara molt estès ús de la metodologia tradicional dins els estudis musicals superiors. Tanmateix, la redacció d'aquesta tesi doctoral secunda la creació de nou coneixement científic que conforma, transmet i optimitza la difusió del procés d'ensenyament-aprenentatge dels estudis superiors de música, convertint-se en una eina de renovació educativa que intervé en l'ampliació de la producció investigadora dels centres d'ensenyament superior musical.

## **ABSTRACT**

The doctoral thesis that is exposed below, presents research on artistic and didactic proposal of carrying out a study aimed at students who are pursuing higher percussion studies focused on the didactic practice of musical resources, both technical and interpretive, from the first compositions written for percussion ensemble. By introducing a totally new object of study, this research deals mainly with the application of exploratory studies. These studies initially show the current situation of the topic and subsequently lead to the achievement of theoretical and documentary aspects through the implementation and comparison of new experimental methodological proposals. The adaptation and incorporation of these new didactic contributions provides new research fields within music didactics, as well as to the development of a necessary methodological innovation that addresses the still very widespread use of traditional methodology within higher musical studies. In addition, this doctoral thesis contributes to the creation of new scientific knowledge that shapes, conveys and optimizes the dissemination of the teaching-learning process of higher music studies, becoming a tool for educational renewal that intervenes in the expansion of research at higher music schools.



# ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
1. Justificación.....	20
2. Objetivos, pregunta de investigación y metodología.....	22
3. Estructura de la investigación.....	26
4. Estado de la cuestión.....	28
<b>II.MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>33</b>
1. Los estudios musicales superiores en el marco jurídico del sistema educativo español: el caso específico de los estudios de percusión.....	35
1.1. Los estudios superiores de música a través de las diferentes leyes educativas hasta la Constitución de 1978.....	43
1.2. Los estudios superiores de música a partir de la Constitución de 1978.....	52
1.3. Plan de estudios del itinerario de percusión en la Comunidad Valenciana.....	59
2. La evolución de la percusión en España.....	66
2.1. La evolución de la percusión española desde una perspectiva académica.....	67
2.2. La evolución de la percusión a partir de las composiciones de autores españoles.....	81
3. ¿Roldán-Varèse? Problemática sobre la autoría de la primera composición para <i>ensemble</i> de percusión.....	85
4. Aprendizaje cooperativo y enseñanza performativa en la docencia musical.....	96
4.1. Aprendizaje cooperativo.....	101
4.2. La enseñanza cooperativa en la docencia musical superior.....	106
4.3. La enseñanza performativa en la docencia musical superior.....	110
<b>III. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>117</b>
1. Diseño de la investigación.....	121

1.1. Elección de la metodología.....	122
1.2. Estrategia metodológica.....	124
1.2.1. Estudio de caso.....	124
1.2.2. Investigación-acción.....	126
2. Proceso de investigación.....	128
2.1. Participantes y perfil.....	128
2.2. Secuenciación del proceso de investigación.....	132
3. Técnicas de recogida de datos.....	133
3.1. Entrevista.....	135
3.2 <i>Focus group</i> .....	137
3.3 Evidencias documentales.....	140
4. Criterios de validez y rigurosidad científica.....	141
5. Cronograma de la investigación.....	143
<b>IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....</b>	<b>147</b>
1. Entrevistas.....	150
1.1. Perfil del profesorado.....	151
1.2. Informes descriptivos.....	153
1.3. Resultados de la entrevista.....	172
2. <i>Focus group</i> .....	218
2.1. Resultados <i>focus group</i> grupo control.....	222
2.2. Resultados <i>focus group</i> grupo experimental.....	250
3. Síntesis de los resultados.....	270
<b>V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....</b>	<b>287</b>
<b>VI. REFERENCIAS.....</b>	<b>299</b>
1. Fuentes documentales.....	301
2. Legislación.....	319
<b>VII. ANEXOS.....</b>	<b>329</b>
Anexo I. Aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de Música en la especialidad de percusión.....	331
Anexo II. Materias reguladas como contenido básico según Real Decreto 631/2010.....	334



Anexo III. Plan de estudios instrumentales especialidades de pedagogía e interpretación.....	338
Anexo IV. Documento de acreditación del nombramiento del Sr. Martí Candela como profesor del Conservatorio Superior de Música de Barcelona.....	353
Anexo V. Fragmentos de <i>Les Choéphores</i> de Darius Milhaud.....	356
Anexo VI. Grabación 2º movimiento de la <i>Sinfonía n.º 1</i> de A. Tcherepnin.....	356
Anexo VII. Imagen de la dedicatoria de Varèse a Slonimsky.....	357
Anexo VIII. Imagen del concierto del estreno de <i>Ionisation</i> por Nicolás Slonimsky en La Habana.....	357
Anexo IX. Documento de consentimiento de participación en el <i>focus group</i> .....	358
Anexo X. Relación de preguntas de la entrevista realizada al profesorado de los Conservatorios Superiores de Música de la Comunidad Valenciana.....	369
Anexo XI. Relación de cuestiones realizadas al alumnado dentro del guion temático del <i>focus group</i> .....	371
Anexo XII. Anotaciones del cuaderno de campo entrevistas y <i>focus group</i> .....	372
Anexo XIII. Transcripción de las entrevistas realizadas a cada uno de los profesores.....	381
Anexo XIV. Transcripción de los <i>focus group</i> grupo control y grupo experimental.....	446
Anexo XV. Imágenes realización <i>focus groups</i> .....	537
Anexo XVI. Grabaciones audio entrevistas.....	DVD
Anexo XVII. Grabaciones video entrevistas.....	DVD
Anexo XVIII. Grabaciones audio <i>focus group</i> .....	DVD
Anexo XIX. Grabaciones video <i>focus group</i> .....	DVD
Anexo XX. Sesiones de trabajo <i>ensemble</i> grupo control y concierto...DVD	
Anexo XXI. Sesiones de trabajo <i>ensemble</i> grupo experimental y concierto. ....	DVD

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### I. TABLAS

Tabla nº 1. Relación de los temas teóricos a desarrollar en cada uno de los conservatorios.....	78
Tabla nº 2. Cronograma de la investigación.....	144
Tabla nº 3. Perfil académico y laboral del sujeto nº 1.....	154
Tabla nº 4. Perfil académico y laboral del sujeto nº 2.....	157
Tabla nº 5. Perfil académico y laboral del sujeto nº 3.....	160
Tabla nº 6. Perfil académico y laboral del sujeto nº 4.....	162
Tabla nº 7. Perfil académico y laboral del sujeto nº 5.....	165
Tabla nº 8. Perfil académico y laboral del sujeto nº 6.....	167
Tabla nº 9. Perfil académico y laboral del sujeto nº 7.....	169
Tabla nº 10. Disposición en abreviaturas de los códigos categorizados entrevistas.....	173
Tabla nº 11. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 1.....	175
Tabla nº 12. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 2.....	184
Tabla nº 13. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 3.....	189
Tabla nº 14. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 4.....	193
Tabla nº 15. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 5.....	199
Tabla nº 16. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 6.....	204
Tabla nº 17. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 7.....	211
Tabla nº 18. Disposición en abreviaturas de los códigos categorizados <i>Focus group</i> .....	220
Tabla nº 19. Leyenda símbolos transcripción.....	221
Tabla nº 20. Resultados <i>focus group</i> grupo control.....	223
Tabla nº 21. Resultados <i>focus group</i> grupo experimental.....	250

## II. FIGURAS

Figura nº 1. Grado de formación de los entrevistados.....	152
Figura nº 2. Años de experiencia docente.....	153
Figura nº 3. Docencia superior.....	153



# Capítulo I.

---

## INTRODUCCIÓN





## **I. INTRODUCCIÓN**

La presente investigación se plantea bajo la propuesta de realización de un estudio dirigido a los alumnos de percusión que cursan estudios superiores de música. Está basado en la aplicación didáctica de los recursos musicales tanto técnicos como interpretativos a partir de las primeras composiciones realizadas para grupo de percusión.

La docencia de la música es un hecho que no puede mantenerse de espaldas a la realidad social, educativa y cultural que se vive en el entorno. La acción docente debe tener en consideración las diversas vertientes que muestran las nuevas vías de producción cultural, educativa y científica que genera la sociedad del s. XXI.

Una de estas vertientes es la faceta investigadora que, junto a la práctica interpretativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un campo totalmente necesario desarrollar e incentivar tanto en el transcurso del periodo de formación, como a lo largo del desarrollo de la carrera profesional del profesorado y del alumnado de especialidades musicales.

La temática de la que se ha hecho uso para la elaboración de este trabajo resulta un campo de conocimiento que hasta este momento no ha sido aplicado como objeto de estudio, no solamente en trabajos de la especialidad de percusión, sino del conjunto de disciplinas musicales que conforman las distintas materias cursadas en los conservatorios superiores de música.

Sobre este hecho, así como en el proyecto de innovación docente y su aplicación en los estudios instrumentales de música, es donde se sitúa gran parte del interés de esta tesis doctoral. Este estudio presenta un alto grado de especificidad que resulta totalmente novedoso dentro de los proyectos de innovación tanto de contenido como de método didáctico en la docencia musical.

Para la elaboración del trabajo referido, se ha hecho uso de los dos actores principales que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los docentes y los discentes. A través de esta intervención, se ha podido comprobar el diferente grado de implantación y de conocimiento de la temática elegida para realizar el estudio sobre estos colectivos partícipes del proyecto educativo.

El grupo poblacional que ha contribuido en la elaboración de este estudio ha estado conformado por la totalidad del profesorado de percusión de los tres centros públicos de educación musical superior de la Comunidad Valenciana, así como, el conjunto de alumnos de esta especialidad del Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón.

La realización de la presente investigación, independientemente de los diversos datos y referencias que se han podido extraer y que se detallan en los capítulos expuestos en el trabajo, ha servido para inculcar al alumnado partícipe el estudio de unos conocimientos académicos y valores personales paralelos a los adquiridos en la docencia convencional. Este hecho, ha significado un mayor crecimiento de su grado de formación tanto intelectual como de la propia personalidad.

La elaboración de esta tesis doctoral se presenta como una puerta de entrada que abra futuras líneas de conocimiento con la intención de incrementar la información relativa a esta temática, y colaborar a que los estudios de didáctica musical de los centros superiores de enseñanza musical se vean reconocidos dentro de la producción investigadora de la comunidad científica educativa.

## **1. Justificación**

El desarrollo de la presente tesis doctoral es fruto de un periodo de reflexión en el que a través del devenir profesional dentro del mundo de la percusión, tanto desde un punto de vista interpretativo como desde la experiencia docente, ha concluido en la necesidad de realizar una investigación cuyo proyecto principal se centra en la adaptación e incorporación de nuevas aportaciones didácticas que desemboquen en el desarrollo e implementación de una innovación metodológica aplicable a los estudios superiores de música que sirva como fuente de generación de conocimientos dentro de la comunidad educativa.

Habiendo transcurrido ya 23 años desde la aprobación por parte de las autoridades educativas europeas del Tratado de Bolonia (1999), cierto es que las enseñanzas musicales continúan en una dinámica anclada en el tiempo. Una dinámica en la que la docencia se sustenta, principalmente, bajo una metodología de corte tradicional que perdura, sin demasiadas variaciones, desde la instauración de los primeros centros docentes oficiales en España.

Esta tradición heredada empieza, a partir del inicio de este s. XXI, a despertar de su letargo con la implementación de innovaciones didácticas basadas en la experimentación y con la implicación de un profesorado con una formación cada vez más transversal. Este que intenta desarrollar y aplicar unos cánones metodológicos que llevan tiempo empleándose en otros niveles educativos superiores y que están reconocidos y avalados por la comunidad científica.

Prueba de este nuevo dinamismo, son los numerosos congresos, jornadas y seminarios organizados por diversas universidades y centros superiores de enseñanza musical que se llevan realizando de forma periódica y, en los que se conferencian de forma preferencial cuestiones basadas en la reflexión y la implementación de programas educativos dedicados a la mejora de la enseñanza musical.

El argumento de la elección de la temática de este estudio viene determinado principalmente, ante la inexistencia de trabajos basados en la materia de esta tesis doctoral, por la necesidad de abrir nuevos campos de investigación dentro de la didáctica de la percusión que colaboren en la creación de un corpus de conocimiento centrado en la especialidad y, que secunden el intento de participación y equiparación al nivel de rigurosidad y eficiencia académica de otros centros docentes de nivel superior como son las universidades.

Como docente de la especialidad de percusión, se propone realizar un trabajo cuyo proyecto principal se centra en la adaptación e incorporación de nuevas aportaciones didácticas que desemboquen en el desarrollo e implementación de una innovación metodológica, que no solamente sea aplicable a esta materia, sino que también pueda abrirse a nuevas indagaciones en diversas disciplinas instrumentales.

Para ello, este estudio se ocupa principalmente de la realización de ejercicios exploratorios que reflejan la situación actual del tema estudiado sobre una parte específica de la comunidad educativa y que conducen a la consecución de nuevos aspectos teóricos y documentales. Todo ello a través de la elaboración de métodos experimentales aplicados al alumnado de percusión, mostrando unos resultados que son un reflejo de la realidad educativa estudiada.

Con la puesta en práctica de estos métodos, se consigue la creación de nuevas teorías que desembocarán en la posibilidad de materialización de futuras

investigaciones que continúen la confección de nuevos recursos educativos (Gil Flores, 1994).

Para la realización de esta tesis doctoral se ha determinado la elección como agrupación instrumental el *ensemble* de percusión por las características históricas e interpretativas de la misma. Igualmente, las composiciones designadas para su desarrollo son las *Rítmicas n° 5* y *n° 6* de Amadeo Roldán por la importancia que para el desarrollo y evolución de este grupo de instrumentos representa dentro del repertorio del mismo. Asimismo, tanto las obras como el modelo de agrupación elegido presentan una idiosincrasia que se verá especificada y estudiada durante el desarrollo de la investigación.

La intención personal de una continua formación didáctica e intelectual, con el propósito de un perfeccionamiento constante en la práctica docente, es una de las prioridades particulares que se plantean con la realización de esta tesis doctoral.

Este trabajo, se elabora con el total convencimiento de su utilidad para trasladar a los alumnos un espíritu crítico ante la realidad social y educativa de su entorno que les motive a concebir periodos de reflexión en pro de continuar avanzando en la realización de cambios y mejoras en la educación que se ajusten a las demandas de la sociedad del momento.

## **2. Objetivos, pregunta de investigación y metodología**

El planteamiento de los objetivos junto a la pregunta de investigación es la parte fundamental del trabajo que servirá como eje vertebrador en la elaboración y posterior obtención de los resultados del estudio. Este eje se programa con la finalidad de conseguir unas resoluciones frente al planteamiento del problema.

El objetivo principal que se desarrolla en la elaboración de esta tesis doctoral es el de contribuir a la innovación metodológica de los estudios superiores de música en las enseñanzas de la especialidad de percusión. A partir de la exposición del objetivo principal, se formulan una serie de objetivos específicos que están directamente relacionados con la estructura del trabajo, y que se sintetizan en los siguientes puntos:



- Poner en práctica y observar la experiencia con alumnado de enseñanza superior de música.
- Contribuir a elaborar y ampliar el material didáctico y la literatura específica de la percusión.
- Realizar una investigación desde un punto de vista didáctico de las obras objeto de estudio.
- Potenciar las enseñanzas de percusión en el sistema educativo español.
- Contextualizar las primeras composiciones escritas para *ensemble* de percusión.
- Analizar y mostrar desde un punto de vista didáctico las obras objeto de estudio.
- Elaborar un estudio secuenciado de las aportaciones a la interpretación de las obras que facilite su aprendizaje.

El enunciado de la pregunta de investigación desvela directamente la existencia de dos problemáticas presentes en el modelo educativo de la docencia musical en España. Por una parte, la presencia de métodos didácticos que son referentes dentro de otros modelos educativos de nivel superior, pero que en las enseñanzas artísticas superiores son imperceptibles y, por otro lado, la posibilidad o no de implantación de esta metodología en la docencia específica de la percusión.

Con todo ello, la pregunta inicial planteada, y que es el referente de este estudio a través de la cual se ha dado respuesta, responde al siguiente enunciado: ¿Mejoraría la docencia la implementación de métodos didácticos aplicados con éxito en otros niveles educativos a la especialidad de percusión de las enseñanzas superiores de música?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, y ante las características de la experiencia a realizar, se ha procedido previamente, a establecer un reconocimiento de diferentes coeficientes, como han sido la atención de la población a la que va dirigido el estudio, las particularidades de la

pregunta de investigación expuesta en el párrafo anterior, o las características de ejecución en el transcurso del trabajo. La conclusión del estudio de todos estos coeficientes es que los recursos que aportan los escritos de características cualitativas son los que mejor se adaptan a las peculiaridades de este proyecto.

En este caso particular, el trabajo se ha regido por unos métodos y criterios que son los que razonan el desarrollo del mismo con la intención de incrementar el conocimiento sobre el tema a tratar. Siguiendo los fundamentos expuestos en Zita (2021), en esta ocasión se ha hecho uso de los siguientes principios:

- Principio metódico.
- Principio de ordenación.
- Principio de racionalización.
- Principio de reflexión crítica.
- Principio de sistematización.

Asimismo, según el grado de profundidad del estudio realizado, esta investigación está catalogada bajo la denominación como de característica exploratoria, teniendo presente la realidad del poco grado de desarrollo del tema tratado.

Al realizarse una intervención sobre dos tipos de poblaciones diferentes (profesorado y alumnado), se procede a la ejecución de una actuación sobre los sujetos a partir del uso de técnicas disímiles, siendo en esta ocasión el estudio de caso el que se utiliza en la intervención sobre el profesorado en cuestión y la investigación-acción en los grupos de alumnos. Para ello se siguen los postulados realizados por el psicólogo social Lewin (1890-1947), desarrollados posteriormente por Stenhouse (1926-1982) y Elliott (1948) y, finalmente por las teorías emanadas desde la Universidad de Deakin en Australia, a partir de la década de los 80 del siglo pasado, por los pedagogos Kemmis (1946) y Carr (1943).

El proceso de investigación que se ha seguido en el caso de las entrevistas al profesorado ha sido una intervención idéntica para el total de los participantes,

pudiéndose obtener información relativa tanto a la concepción musical de la docencia particularmente, como su desarrollo posterior en el aula.

Durante el proceso de realización del estudio de caso, se han determinado diferentes fases de sistematización según las directrices expuestas por Montero y León (2002). En esta ocasión, las fases han sido las siguientes:

- Selección y definición del caso.
- Elaboración y concreción de las preguntas a realizar.
- Localización de las fuentes de datos.
- Análisis e interpretación de los datos.
- Elaboración de informes.

La fase de elaboración y concreción de las preguntas a realizar en las entrevistas ha estado precedida de un periodo de preparación, en el que se han seguido las pautas enumeradas por Valles (2006) con la finalidad de conseguir una mayor efectividad en el desarrollo de las mismas. Estos criterios, han estado basados concretamente sobre aspectos de diseño en la concreción del guion a realizar, y en aspectos externos determinados sobre las características y personalidades de los entrevistados.

La intervención realizada sobre los discentes ha mantenido diversas variaciones según se haya actuado sobre el grupo control o sobre el grupo experimental. Las acciones ejecutadas en el grupo control han estado dirigidas bajo una metodología basada en la docencia tradicional de la música, siendo en el grupo experimental donde se ha procedido a introducir una metodología basada en la enseñanza cooperativa y performativa. De todo ello se extraen unas determinadas conclusiones y reflexiones que se detallan en el capítulo correspondiente.

La mediación realizada a ambos grupos se ha materializado en tres fases, según los parámetros planteados por Stringer (1999), citado en Salgado (2007), siendo éstos los que a continuación se exponen:

- Observación siguiendo el planteamiento del problema y la recogida de datos.
- Análisis e interpretación de los mismos.
- Actuación en la resolución de problemas y ejecución de las mejoras.

Para realizar la validación de los datos obtenidos de la población participante y certificar la rigurosidad de la investigación realizada, se ha procedido a efectuar una técnica, definida en Moral (2006) con el término cristal, en la que la realidad se observa de forma secuencial. Para ello, se han seguido los siguientes principios:

- Justicia e imparcialidad.
- Desarrollo de la acción y la práctica.
- Apertura y transparencia.

### **3. Estructura de la investigación**

La presente investigación se muestra estructurada en cinco capítulos cuyo contenido se detalla a continuación:

- Capítulo I. El primer capítulo desarrolla la justificación y motivación del tema tratado, el desarrollo de la investigación y la situación actual de la temática referida en este estudio. Está dividido en cuatro apartados en los que se incluye la justificación, los objetivos y pregunta de investigación, la estructura del trabajo y el estado de la cuestión.
- Capítulo II. En el segundo capítulo se sustenta el marco teórico del estudio dividido en cuatro secciones. En el desarrollo del capítulo, en el primer apartado se procede a realizar una contextualización específica de los estudios de percusión dentro del marco jurídico del sistema educativo español a partir de la legislación promulgada con anterioridad a la Constitución de 1978 y las posteriores leyes educativas emanadas hasta la actualidad. Al final se explican los

planes de estudio específicos dentro del ámbito competencial de la Comunidad Valenciana.

El segundo de los apartados del capítulo dos analiza la evolución de la percusión en España atendido desde dos puntos de vista. El primero de ellos presenta un desarrollo basado en la perspectiva académica de la especialidad, mientras que el segundo hace referencia a la evolución a partir de las primeras obras escritas por compositores españoles para esta familia de instrumentos.

En el apartado número tres se trata la problemática existente en cuanto a la determinación de la primera pieza escrita para *ensemble* de percusión, mientras que en el cuarto y último apartado se introduce en la tesis doctoral las metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo y la enseñanza performativa dentro de la docencia musical superior.

- Capítulo III. El tercero de los capítulos está referenciado al marco metodológico de la investigación. Se presenta dividido en cinco apartados en los que se expone: el diseño de la investigación, el proceso de la misma, las técnicas de recogida de datos, los criterios de validez científica y finalmente un cronograma donde se detalla los diversos periodos temporales que ha conformado la confección de esta tesis doctoral. Las características del trabajo desarrollado determinan la idoneidad de realizar el estudio bajo una perspectiva de corte cualitativa.

- Capítulo IV. Presentado desde la intervención realizada al profesorado de percusión de los centros superiores de la Comunidad Valenciana a partir de la ejecución de entrevistas, y la intervención con el alumnado de percusión del Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de Castellón con la elaboración del *focus group* al grupo control y al grupo experimental, se detalla en este capítulo la elaboración del análisis y la presentación de los resultados.

- Capítulo V. El último capítulo de la tesis doctoral muestra las conclusiones derivadas del desarrollo de la investigación, así como la

posibilidad de nuevos análisis y estudios que se puedan realizar sobre la materia tratada a partir de la perspectiva de este trabajo.

Tras la redacción de los capítulos expuestos, aparecen los títulos referidos a la bibliografía utilizada para la ejecución del estudio, así como el apartado de anexos en el que se aporta toda la información recabada desde la que pueden ser cotejados todos los datos que se exponen en esta investigación.

#### **4. Estado de la cuestión**

Para finalizar el capítulo dedicado a la introducción de la tesis, se elabora una descripción sobre la situación actual del tema objeto de estudio. Para ello, se efectúa una contextualización sobre la evolución de las tesis doctorales realizadas desde el ámbito de la enseñanza superior de música, así como específicamente, las referidas a la especialidad de la percusión.

Debido a las características y peculiaridades de las enseñanzas cursadas en los centros superiores de educación musical, la realización de investigaciones o tesis doctorales se remonta al inicio del presente s. XXI. Este hecho, en el caso de la percusión, se traduce en la escasa existencia de tesis doctorales basadas en las diferentes competencias que ofrece la especialidad. En contraposición, las investigaciones de ámbito didáctico y performativo relacionadas con otras especialidades instrumentales ejercitadas en estos centros superiores, sí que poseen un mayor índice de realización.

Entre estas primeras tesis doctorales surgidas desde el ámbito académico de los conservatorios de música se encuentran, por ejemplo, el estudio referido al corpus para instrumentos de tecla de Manuel Narro (1729-1776), último organista de la Catedral de Valencia en el s. XVIII (Madrid Gómez, 2001). En ella, a partir del descubrimiento de una colección de sonatas del compositor citado, el autor realiza una investigación sobre la evolución histórica y estilística de la sonata dieciochesca en España.

Otro ejemplo de estas tesis doctorales es la basada en el estudio realizado desde la concepción de la polifonía como eje vertebrador del lenguaje musical, compositivo e interpretativo, de los tratados musicales generados alrededor del

1700. Esta tiene como base principal de la investigación la publicación del monje franciscano fray Pablo Nassarre *Fragments Músicos* (Zaldívar, 2002).

Cronológicamente, la siguiente publicación versa sobre el compositor valenciano José Moreno (1897-1976). En ella, se procede a elaborar un estudio sobre sus producciones desde un ámbito histórico, social, cultural y musical (Arnau, 2003).

A partir de este momento, algunos otros ejemplos de tesis doctorales correspondidas a estudios musicales, redactadas desde una perspectiva tanto musicológica como interpretativa, presentadas por docentes e intérpretes provenientes del ámbito académico de los conservatorios son: Ramírez Beneyto (2004); Catalán (2005); Fontestad (2005); Gomis (2005); Llimera (2006); Mira (2006) etc.

En cuanto a las investigaciones cuyo estudio principal está considerado en la percusión, tras la realización de una consulta a la base de datos Teseo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se registran publicaciones realizadas desde una vertiente principalmente de rango histórico o performativo, siendo de menor cuantía, las tesis doctorales publicadas bajo un contexto analítico de las múltiples posibilidades que presenta la materia.

La primera tesis doctoral defendida en una universidad española focalizada en el mundo de la percusión se ocupa desde un punto de vista histórico y organológico de la percusión en la música tradicional localizada en la geografía cantábrica, especialmente de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (Sánchez-Andrade, 2004). En dicha tesis, se realiza una descripción de los instrumentos más característicos utilizados en el folclore asturiano, así como una aproximación a su lutería y a la forma de hacerlos tañer. Al mismo tiempo, se procede a elaborar un análisis sobre la interpretación del repertorio y del entorno social y musical de los instrumentistas referidos.

Otra tesis doctoral fundamentada en hechos históricos es la que, tomando como referencia la música de jazz en España, el autor realiza un estudio organológico y evolutivo del vibráfono a través de los testimonios recabados a las principales

figuras de este instrumento relacionadas con este estilo musical (Pérez Vigo, 2016).

Desde el parámetro de las partituras escritas para grupo de percusión, aparece registrada una tesis sobre las composiciones para percusión en la música de vanguardia del continente americano (Rodríguez Gómez, 2015), y una segunda sobre la música para conjunto de percusión en la primera mitad del s. XX. (Rodríguez Rodríguez, 2016).

En el caso de la tesis doctoral de Rodríguez Gómez (2015), se presenta una visión de la evolución del *ensemble* de percusión desde sus inicios (1930) hasta el año 1943, tomando como base de investigación, la relación estética e ideológica que sirvió de fundamento para la creación de la música académica en Cuba y México durante ese periodo.

En la investigación de Rodríguez Rodríguez (2016), el autor confecciona un análisis y una exploración sobre los hechos y circunstancias que atenuaron la composición de las cinco primeras partituras escritas para *ensemble* de percusión, así como, la repercusión que propiciaron en la música instrumental del s. XX.

Desde un punto de vista performativo e interpretativo, se han publicado dos tesis doctorales. La primera de ellas está referida a la obra para percusión de Polo Vallejo (1959), compositor, pedagogo y etnomusicólogo madrileño (Izquierdo, 2016). En ella, se efectúa una investigación a partir del análisis realizado a diferentes parámetros que pueden intervenir en la interpretación, elaborando una metodología que acerca al oyente de forma visual y auditiva a los elementos utilizados en el trabajo de preparación de las interpretaciones.

La segunda de ellas está vinculada a las primeras piezas escritas para multipercusión por compositores españoles en el periodo de tiempo comprendido entre 1964 y 1976, (Llorens, 2019). En esta investigación se obtiene un análisis interpretativo de las obras a partir del estudio de las diferentes ediciones, así como las distintas variables técnicas y estilísticas a las que se puede recurrir para su interpretación.



Sobre la vertiente pedagógica, se publica la tesis que toma como idea de realización, el patrimonio inmaterial como referencia para innovar en la didáctica del estudio de la percusión en el grado superior de música, (Sánchez-Andrade, 2017). En este trabajo, el autor incide en la necesidad de una formación para los percusionistas de enseñanzas superiores que no esté basada solamente en la música sinfónica orquestal, sino que, a partir de otros estilos musicales, tales como, por ejemplo, la música de jazz, los alumnos interioricen unos conocimientos más amplios y transversales que les facilite y posibilite la inserción de forma más sencilla dentro del mundo laboral.

Las últimas investigaciones defendidas en universidades españolas en las que la percusión es el tema utilizado para su elaboración son ambas del año 2021. En concreto se trata de una tesis doctoral en la que, a partir de la grabación de un registro visual de las piezas seleccionadas, se buscan los mecanismos de convergencia entre el estudio y análisis de las obras con el registro y posterior difusión en medios digitales de las mismas (Orero, 2021).

La segunda de las investigaciones establece las relaciones existentes entre el movimiento y la interpretación desde una perspectiva holístico-Kinética centrada en el repertorio contemporáneo para percusión (Soriano, 2021). En ella, con la realización de entrevistas a intérpretes y análisis de diversas obras escritas para instrumentos de percusión, se formaliza una extrapolación de principios comunes relacionados con el movimiento para los distintos instrumentos utilizados en la interpretación de las obras determinadas.

En contraposición a esta situación de escasa existencia de tesis doctorales referentes a la percusión en nuestro país, así como las existentes en lengua española en diversas universidades latinoamericanas, sí que es mucho más cuantioso el número de tesis doctorales realizadas en las universidades americanas. Estas publicaciones, han sido recurrentemente utilizadas como fuente de consulta y de obtención de recursos importantes en la elaboración de la presente tesis doctoral.

Tanto las diferentes investigaciones nacionales comentadas anteriormente como las referidas de otras universidades extranjeras, versan principalmente sobre

estudios monográficos de autores o intérpretes, o bien, están basadas en el desarrollo evolutivo de composiciones realizadas para instrumento solo o para grupo de percusión. A diferencia de estas orientaciones, la fundamentación de esta tesis se planifica desde una visión analítica y de innovación educativa específica de la especialidad, centrada en el estudio e implantación de las obras elegidas para esta investigación dentro de la praxis docente de los estudios superiores de música. De esta manera se cubre al mismo tiempo una nueva línea investigadora, que hasta el presente no ha sido explorada en ninguna de las publicaciones realizadas.

# Capítulo II.

---

## MARCO TEÓRICO



## II. MARCO TEÓRICO

### 1. Los estudios musicales superiores en el marco jurídico del sistema educativo español. El caso específico de los estudios de percusión

La práctica y estudio de la música han mantenido desde los orígenes de la civilización occidental una estrecha relación junto al conocimiento y la sabiduría, coexistiendo las tres artes ya desde el periodo helénico. El estudio de la música formaba parte de la educación tanto de carácter humanístico como científico que durante ese periodo todo hombre libre debía poseer. Esta formación estaba dividida en siete artes: la gramática, dialéctica y retórica que conformaban el *Trívium* y las disciplinas relacionadas con las matemáticas (aritmética, geometría, astronomía y música) que se encuadraban en el *Quadriivium*, manteniendo esta unión hasta la llegada de la época medieval.

En el caso de los estudios musicales en la Península Ibérica, existe testimonio de la presencia de éstos dentro del ámbito universitario desde los primeros esbozos de la creación de las universidades, siendo Alfonso X el Sabio el que en el año 1254 instituyó la enseñanza de la música dentro de la Universidad de Salamanca, estudios estos que se mantuvieron dentro del ámbito universitario hasta la culminación de la reforma educativa realizada durante el reinado de Carlos IV (Marzal, R., 2010).

La metodología empleada durante este periodo inicial era similar a la que se practicaba en otras disciplinas universitarias tales como la Teología o el Derecho, y que consistía fundamentalmente en la realización de comentarios a partir de un texto pronunciado con anterioridad. Este tipo de metodología también era aplicado durante ese periodo en otras universidades europeas como la Facultad de Arte de la Universidad de París, más centrada hacia una enseñanza teórica, frente a las universidades del este de Europa, donde se ponía el foco de atención en la vertiente más práctica de la educación (González Navarro, 2000).

A mediados del s. XVI, la enseñanza de la música empieza a sufrir cierta decadencia en los países centroeuropeos, llegando incluso a ceder el ejercicio del magisterio de la ciencia musical a un docente de matemáticas (González Navarro,

2000). A diferencia de esta situación, en la Universidad de Salamanca la música continuaba teniendo un gran auge y prestigio. Ejemplo de ello es la explicitación del desarrollo mismo de la docencia musical en los estatutos universitarios de la época. Estatutos conocidos bajo el nombre de Cobarrubias (1561).

A finales del s. XVIII, concretamente en 1792 (González Navarro, 2000), y bajo reinado de Carlos IV, la cátedra de música de la Universidad de Salamanca es suprimida, pasando, al igual como había sucedido ya en el s. XVI en otras ciudades europeas, la docencia a manos de los catedráticos de matemáticas, no siendo ya hasta la última parte del s. XX, cuando la música vuelve a formar parte de los estudios universitarios, exactamente a partir del año 1981 con la creación del primer Departamento de Musicología en la Universidad de Salamanca.

Con posterioridad, y ya en el año 1995, dentro de la comunidad universitaria, aparece cierto interés por la introducción de nuevas titulaciones de ámbito musical, hecho que se ve reflejado con la creación en la Universidad de Oviedo de la titulación de Historia y Ciencias de la Música. El establecimiento de este nuevo itinerario se debió principalmente a la posesión por parte de gran cantidad de alumnado de una doble titulación, la emitida por la institución universitaria (Historia del Arte generalmente), y la emanada de los conservatorios, por lo que se presentaba la situación de poder crear una nueva titulación que abarcara aspectos tratados en ambas titulaciones (Pastor, 2012).

La inclusión de estas dos titulaciones dentro del ámbito universitario proyectaba la significación del estudio de la música principalmente desde una vertiente didáctica y teórica de la misma, quedando la vertiente interpretativa y creativa (estudios de composición) relegadas a un segundo plano a través de los estudios realizados en los conservatorios de música, estudios estos reconocidos con un menor nivel académico.

Todo y ello, la introducción de las materias que actualmente se cursan en los Conservatorios dentro de los estudios generales de la Universidad, produce cierta controversia entre los mismos miembros de la comunidad educativa. Esta inclusión como parte integrante de la alta institución académica, es un hecho que ya se planteó con anterioridad a la publicación del Plan de estudios de 1966, aunque en esa ocasión debido a la naturaleza específica y diferencial, se creyó

más conveniente mantenerse bajo una reglamentación propia (Decreto 2618/66), y no formar parte de la Universidad (Pastor, 2012).

Con la publicación de la Ley 14/70 (Ley Villar Palasí) que configuraba la educación como un servicio público, se legislaba la posibilidad de que las enseñanzas musicales impartidas en los Conservatorios pudiesen pasar a formar parte de la Universidad, hecho que sí que fue aprovechado por algunas disciplinas artísticas de las denominadas en la Ley como Enseñanzas Superiores y Profesionales (Marzal, R., 2010). Concretamente fueron las enseñanzas impartidas en las escuelas de Bellas Artes, las que sí que aceptaron esta integración en la Universidad (Escorihuela, 2017).

Muchos años tuvieron que transcurrir desde que se brindó inicialmente de forma legal la coyuntura de formar parte de la Universidad, hasta que se volviese a intentar esta posibilidad. Exactamente fue en el año 1988 cuando se realiza a partir de la redacción de un documento titulado *Propuesta para la incorporación de la Música en la Universidad*, una petición formal por parte de los claustros de profesores de los Conservatorios de Valencia y Madrid, al que con posterioridad se sumaron la totalidad de los conservatorios superiores del Estado, de transformarse en facultades universitarias. Dicha petición no fue atendida por las autoridades educativas del momento, remitiéndose con posterioridad a la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Dicha Ley, clasifica los estudios musicales junto a la enseñanza de idiomas bajo la expresión “enseñanzas de régimen especial”, realizando una diferenciación frente a las “enseñanzas de régimen general”, de las que forman parte todas las demás existentes desde la etapa de infantil hasta la Universidad. Con la promulgación de esta Ley, aunque no se dispusiese la posibilidad de integrar los estudios musicales en la Universidad, sí que se abría el camino para poder realizar una equiparación de los estudios superiores de música con los de licenciados y diplomados universitarios, pero sin adscribirlos al Catálogo General de Títulos Universitarios.

Obviamente será, por tanto, sólo a partir de 1990, con la LOGSE (fruto del amplio y consensuado debate que produjo ya en 1989 el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*) cuando, finalmente, se dé un paso decisivo en

la conexión, no integración total -un ideal económicamente inalcanzable y socialmente complicado en el modelo territorial español, si bien se contemplaba su ya posible inicio a través de los centros integrados-, de todas las enseñanzas artísticas aún entonces «extravagantes» en el sistema educativo, situándolas en esa Ley dentro de las de «régimen especial» y abriendo con ello soluciones de enorme importancia largamente esperadas: la creación de los bachilleratos de música y de danza, las equiparaciones de las titulaciones artísticas máximas a las universitarias (licenciatura para la música, el arte dramático y la danza; diplomatura para la restauración y el diseño), así como la creación de la especialidad musical dentro de los estudios de magisterio y su correspondiente presencia notable de lo artístico entre las materias básicas de las enseñanzas generales (Zaldívar, 2005, p.104).

Tal y como cita el autor, esta conexión, no integración total, aunque sí que supuso ciertos avances, también dejó cierto sabor amargo en la comunidad educativa musical, debido fundamentalmente a que mediante la promulgación de la Ley algunas de estas situaciones no alcanzaron el grado de desarrollo necesario para ser efectivas, lo que significó el relego de estos estudios y convertirlos en unas enseñanzas con un desarrollo minoritario frente a la gran proyección que tuvieron durante ese periodo otros sectores del sistema educativo español.

Entre los avances conseguidos por la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se puede citar el de la separación de los conservatorios superiores de música de los centros elementales y profesionales. Este hecho se tradujo en la posibilidad real de poseer una estructura diferenciada para cada ciclo de enseñanza en correspondencia con todas las demás etapas del sistema educativo general, dejando atrás su regulación a través de reglamentaciones especiales, así como la facultad de formar parte de una estructura superior con identidad propia equiparable a la universitaria (Marzal, R., 2017).

A este respecto, y con las competencias en materia educativa transferidas a las Comunidades Autónomas (CCAA), en el caso de la Comunidad Valenciana, se aprueba mediante publicación en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (DOCV) de la Ley 8/2007 de 2 de marzo, que promulga la creación del *Institut Superior d'Ensenyaments Artístics de la Comunitat Valenciana* (ISEACV). (*Diari*



*Oficial de la Comunitat Valenciana* núm. 5466 de 8 de marzo de 2007, pp. 10919 a 10928).

Con la creación de este *Institut*, una de las deficiencias principales que se intentaban despejar era la de solucionar la anomalía que suponía, todo y el poder emitir una titulación equivalente a la universitaria, el que estos estudios superiores estuviesen regidos con criterios de enseñanza secundaria.

Con todo ello, entre los objetivos que se marcan en el Capítulo II de la ley de creación del ISEACV, se encuentran:

- La adecuación de las enseñanzas artísticas superiores a las exigencias y peculiaridades propias de la formación superior.
- Facilitar y favorecer la coordinación entre los centros que impartan enseñanzas artísticas superiores con el sistema universitario de la Comunidad Valenciana.
- El establecimiento de fórmulas de colaboración con las Universidades valencianas, y de otros ámbitos geográficos, y con otros centros superiores de enseñanzas artísticas, y en especial, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (DOCV nº 5466 de 8 de marzo de 2007, p.10922).

Asimismo, entre las funciones que vienen determinadas en el mismo Capítulo, aparece:

- Impulsar y ejecutar las fórmulas de colaboración necesarias con las Universidades de la Comunidad Valenciana, con la finalidad de compartir recursos, servicios y organización en las enseñanzas comunes, así como de otros ámbitos geográficos.
- Establecer la oferta de programas de posgrado oficial en los centros de enseñanzas artísticas superiores y, en su caso, los programas conjunto con las universidades valencianas, incluyendo el título oficial de doctorado (DOCV nº 5466 de 8 de marzo de 2007, p.10922).

En uno de los párrafos referido con anterioridad a los objetivos de la creación del ISEACV, se hace mención del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde un

punto de vista cronológico, y después de diversas reuniones previas realizadas en distintas capitales europeas, es el 25 de mayo de 1998, cuando los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, firman en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (Veintimilla, 2010, p. 125). Dicha firma se le conoció como la Declaración de la Sorbona la cual era concebida como un primer acercamiento para la consecución de un proceso político de cambio para toda la enseñanza superior de los países integrantes de la Unión Europea:

Afirman que “al hablar de Europa no deberíamos referirnos al Euro, los bancos y la economía, sino que también deberíamos pensar en una Europa del conocimiento. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente (Zaldívar, 2005, p. 97).

Un año más tarde, y reunidos en esta ocasión en la ciudad italiana de Bolonia, el 19 de junio de 1999 se firma por parte de los representantes educativos de 29 Estados europeos, la conocida Declaración de Bolonia, la cual sienta las bases para la construcción de dicho Espacio, organizado bajo diferentes principios como son la calidad de la enseñanza, la movilidad entre los miembros de la comunidad educativa, la diversidad y la competitividad. A través de todos estos factores, se pretendía conseguir principalmente dos objetivos estratégicos: el incremento de empleo y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un punto de atracción para estudiantes y profesores de otras latitudes.

Entre las diferentes acciones que dicha Declaración produjo fueron las de la homologación de todas las titulaciones a nivel europeo, la ordenación académica a nivel universitario en grado-máster-doctorado, y la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). La primera fase de ejecución tenía un plazo que finalizaba en el año 2010. En esta primera etapa, sí que se produjo una conexión con el sistema por parte de las universidades españolas, pero en el caso de los conservatorios, una vez más, no accedieron en esta etapa inicial al sistema.

Varias son las causas que originaron este retraso, pero fundamentalmente se puede atribuir a la tardía reacción de las administraciones autonómicas de la que

dependían los estudios musicales para tomar la iniciativa (Pastor, 2012), a diferencia del interés que sí que estaba ocurriendo en la administración universitaria.

En la actualidad, los estudios superiores de música sí que forman parte en igualdad de condiciones que los estudios universitarios del EEES, por lo que la estructura de estudio durante todo el periodo de formación es la siguiente:

- Estudios superiores de la especialidad (de grado para los estudiantes universitarios): 240 ECTS (4 años de duración).
- Máster: 60-120 ECTS (1-2 años de duración).
- Programa de doctorado - Tesis doctoral. El programa de doctorado consta de un periodo de formación de 60 ECTS, y que puede formar parte de los estudios previos de máster, y otro posterior de una duración de 3-4 años de estudio, investigación y redacción de la tesis.

Para finalizar este apartado, cabría realizar una mención a dos situaciones que precedieron a la equiparación de los estudios superiores de música al ámbito de la Universidad, y que abrieron el camino para la adquisición del grado de doctor a parte de los egresados de música.

En el curso académico 1997-1998, la *Universitat de València- Estudi General*, ofertó por primera vez la posibilidad de realizar un máster universitario orientado a facilitar estudios de tercer ciclo a los titulados de conservatorio superiores de música, así como a licenciados en otras especialidades con estudios musicales. Bajo la dirección de los doctores Salvador Seguí y Román de la Calle, en dicha *Universitat*, a través del *Institut de Creativitat i Innovacions Educatives* se activaba una nueva línea de actuación académica la cual estaba dirigida a la consecución por parte de los estudiantes de música del título de doctor. La realización de este Máster de Estética y Creatividad Musical servía de puerta de entrada para con posterioridad poder obtener la suficiencia investigadora, así como el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), lo que habilitaba a los estudiantes para el inicio de la realización de la tesis doctoral.

Esta primera opción de poder obtener el título de doctor fue seguida por una gran cantidad de profesionales salidos de los conservatorios, los cuales a través de diversos departamentos universitarios de varias Facultades, accedieron a la posesión del grado de doctor. En el periodo comprendido entre octubre de 2006, y mayo de 2008, se realizó la 6ª y última edición de este Máster.

La segunda situación, es la ocurrida tras la realización los días 15 y 16 de julio de 2004 en el seno de la *Universitat Politècnica de València (UPV)* de unas jornadas que se presentaban bajo el título de *Las Enseñanzas Artísticas en la Universidad*, realizadas junto a todos los centros de enseñanzas superiores artísticas no universitarias, conservatorios de música, danza y arte dramático, así como por representantes educativos de la administración valenciana y del Ministerio de Educación. En dichas jornadas, se puso de manifiesto el compromiso de integrar en su campus por parte de la UPV todos los centros artísticos, con la finalidad principal de crear una Facultad de Música, Danza y Arte Dramático, tal y como ocurrió en dicha universidad al integrar los estudios de la antigua Escuela Superior de Bellas Artes en lo que actualmente es la Facultad de Bellas Artes (Zaldívar, 2005).

Esta propuesta fue aceptada por la mayoría de los representantes de los centros participantes, aunque también existieron voces contrarias a este proyecto como son las expresadas por los gestores de centros musicales como el Centro Superior de Música de País Vasco (MUSIKENE), la *Escola Superior de Música de Catalunya* (ESMUC), o la Escuela Superior de Música Reina Sofía (Madrid). En referencia a los representantes de dichos centros:

Para ellos su situación jurídica suponía haber conquistado el espacio idóneo para desarrollar sus proyectos de educación musical superior. De modo que la incorporación a la universidad se percibía más como un retroceso que arriesgaba perder los medios y recursos que se habían conseguido (Pastor, 2012, p. 55).

Ante esta cierta reticencia mostrada por parte de los centros mencionados, y en aras a la consecución de un consenso que abarcase el mayor soporte posible, se puso de manifiesto que la aprobación de dicha propuesta, no significaba que los centros se tuviesen que someter de forma vinculante, sino que cada uno de ellos tenía la libertad de decidir según su propia realidad, dejando claro que todo y la

complejidad del proceso de integración en la Universidad, se tenía que observar como una oportunidad de mejora dentro de los estudios musicales (Pastor, 2012).

Pese a la aprobación de la propuesta, las autoridades educativas del momento no la tuvieron en cuenta, y en el caso de la Comunidad Valenciana, este acontecimiento se tradujo en la creación, del ya comentado en párrafos anteriores, *Institut Superior d'Ensenyaments Artístics de la Comunitat Valenciana* (ISEACV), pasando a depender directamente de la *Direcció General de Universitats de la Generalitat Valenciana*.

### **1.1. Los estudios superiores de música a través de las diferentes leyes educativas hasta la Constitución de 1978**

Las enseñanzas musicales en España se institucionalizan oficialmente a partir de la creación en 1830 del Real Conservatorio María Cristina de Madrid, aglutinando en algunas ocasiones los estudios de música y los de declamación (Embid, 2000).

Los primeros conservatorios europeos se originan durante en s. XVI en Italia, principalmente en las ciudades de Venecia y Nápoles, urbes que poseían gran auge económico y cultural desde la época renacentista. Estos conservatorios, surgieron bajo el amparo de organizaciones benéficas, tales como orfanatos u hospicios, recibiendo una financiación a partir de los donativos percibidos, y que ofrecían enseñanzas de música o de otro cualquier oficio a sus integrantes.

En esta forma de guardar o reservar a los menores desprotegidos, se encuentra una de las teorías sobre el origen de la expresión conservatorio, aunque también existen otros postulados que mantienen el origen de la denominación en la naturaleza de sus propias enseñanzas, ya que la función principal se encontraba en la conservación de la cultura musical. Esta idea de conservatorio, poco a poco se fue extendiendo por Centroeuropa, a excepción de Alemania, donde fueron las universidades mediante sus *Hochschule für Music*, las que se encargaron de la docencia musical (Escorihuela, 2017).

Durante el periodo comprendido desde la eliminación de la música dentro de la Universidad, hasta la creación del Real Conservatorio de Música María Cristina de Madrid, los estudios musicales estuvieron circunscritos a tres ámbitos

preferentemente: el ámbito familiar, el ámbito eclesiástico a través de las capillas musicales, y a las relaciones docentes personales ejercidas entre maestro-aprendiz.

El estudio de la música dentro del ámbito eclesiástico estaba dirigido principalmente a los niños que servían en el culto cotidiano, y que también formaban parte de las escolanías de los monasterios o catedrales (Marzal, R., 2010), teniendo principalmente una formación de carácter vocal. Es ya con la llegada del periodo barroco, cuando se empiezan a formar las primeras orquestas catedralicias, y los estudiantes proceden a ejercitarse también en la práctica instrumental.

El tercer ámbito de estudio, el formado por la relación maestro-aprendiz, estaba fundamentado principalmente a través de un contrato entre ambos con las siguientes condiciones:

La institución social del aprendizaje –cuyos contratos se siguieron realizando en algunas regiones hasta las primeras décadas del siglo XX– tomaba normalmente a alumnos con ocho años que podía seguir siendo tutelados prácticamente por un familiar. Con una duración de tres a doce años, el acuerdo de aprendizaje entre el profesor y la familia del niño o incluía el pago los servicios docentes durante el periodo de estudios o un porcentaje de los ingresos del alumno en los comienzos de su carrera profesional: el maestro hacía las veces de mentor e incluso agente para el joven músico. Prácticas similares se daban con las niñas o muchachas, pero el contrato de aprendizaje era menos común que en los varones (Delgado, 2003, pp. 43-44).

Con la llegada del s. XIX, a partir de un periodo emergente tanto social como económicamente, la clase burguesa empieza a celebrar veladas musicales con gran desembolso económico, pasando a estar el epicentro musical y cultural en general del estamento eclesiástico a la aristocracia (Madrid, 2010). Este hecho derivó en la creación de escuelas musicales en las sedes económicas representativas de la nobleza, convirtiéndose éstas en la antesala de la creación de los futuros conservatorios.

En el caso de España, el primer centro con reconocimiento oficial creado fue el Real Conservatorio de Música María Cristina de Madrid aprobado según Real

Decreto de 15 de julio de 1830, celebrando su inauguración oficial el día 2 de abril de 1831 a través del discurso realizado por su primer director, Francesco Piermarini<sup>1</sup>.

Tras la creación del Real Conservatorio de Música María Cristina de Madrid, fueron los Conservatorios de Barcelona y Valencia los siguientes en ser inaugurados. El Conservatorio de Barcelona, tiene su origen en el Liceo Dramático de Aficionados, creado en el año 1837 por la Sociedad Filarmónica María Cristina, siendo un año después, cuando adquiere la denominación de Liceo Musical.

El Conservatorio de Valencia se presenta a la sociedad valenciana el 9 de noviembre de 1879:

El acto de apertura del curso se celebró a las doce de la mañana del día 9 de noviembre de 1879 en el salón de sesiones de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos. Al acto se invitó a las corporaciones oficiales, científicas, literarias y artísticas de Valencia, a la prensa y a las primeras autoridades civiles, militares y eclesiásticas de la provincia (Fontestad, 2005, p.237).

Desde un punto de vista histórico y político, el s. XIX en España se presenta con grandes cambios en poco espacio de tiempo. Desde la promulgación de las Cortes de Cádiz en 1812, la regulación de la educación general es un asunto que empieza a cobrar fuerza, siendo en 1814 cuando se formula el primer Dictamen y proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública:

Como desarrollo de este precepto constitucional, en septiembre de 1813, una comisión de expertos firmó un informe que articulaba un sector de enseñanza superior técnica en el que se incluía la de la música. (...) El Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública y el proyecto de Decreto de 1814 se basaron en lo referido a enseñanza musical casi exactamente en el informe anterior (Delgado, 2006, p.113).

---

<sup>1</sup> El discurso completo de inauguración se puede consultar en: Piermarini, F. Discurso inaugural pronunciado a la presencia de S.M. MM. CC. el Señor Fernando VII y su esposa la Sra. María Cristina, el día 2 de abril de 1831 en la fausta ocasión de la apertura del Real Conservatorio de Música María Cristina, por el director D. Francesco Piermarini, Madrid, Imprenta de Repules, 1831.

Finalizada la contienda de la Guerra de la Independencia, accede al trono en mayo de 1814 Fernando VII, con lo que se produce un periodo total de absolutismo en el que es derogada la Constitución de Cádiz. Este periodo absolutista (1814-1820) finaliza con la proclamación de nuevo de la Constitución por parte del general Riego y el acatamiento de ésta por Fernando VII, lo que favorece el sancionamiento del Decreto LXXXI de 29 de junio de 1821, a través del cual es aprobado el Reglamento General de Instrucción Pública, en el que se incluye a los estudios de música junto a los de medicina, cirugía, bellas artes y astronomía, entre otros, dentro de las denominadas Escuelas de Tercera Enseñanza.

Después de casi una década de vigencia de este Reglamento, es en 1830 cuando se promulga el Reglamento interior para el Gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio María Cristina de Madrid, siendo esta la primera ordenación legislativa exclusiva para conservatorios de música españoles desde la desaparición de la enseñanza musical en la Universidad de Salamanca. En dicho Reglamento, se hace referencia al régimen administrativo del conservatorio, disponiéndose la plantilla del centro conforme a las distintas especialidades musicales, así como los órganos de gobierno, la división en cinco apartados del régimen académico de los alumnos (gratuitos, pensionistas, internos, externos y medio pensionistas), y la validez del Título de Profesor Discípulo que se obtiene a la finalización y superación de los estudios (Marzal, R., 2010).

Avanzando en el tiempo y llegando a la segunda mitad del s. XIX, tiene lugar el denominado “Bienio Progresista” (1854-1856) en el que con los gobiernos liberales de Espartero y O’Donnell se produce un periodo de moderación desde un punto de vista político. Es consecuencia de este periodo la promulgación en 1857 de la Ley de 9 de septiembre de Instrucción Pública<sup>2</sup>, ley que posteriormente será conocida como Ley Moyano debido al nombre del Ministro de Fomento de la época, Claudio Moyano Samaniego. Esta Ley posee la característica de incorporar como base fundamental, buena parte de leyes y reglamentos publicados con anterioridad, convirtiéndose en un hito dentro de la historia

---

<sup>2</sup> Publicada en la Gaceta de Madrid número 1710 del día 10 de septiembre de 1857.



educativa española no ya sólo para las enseñanzas musicales, sino para todas las enseñanzas en general (Montero, 2009).

La entrada en vigor de la ley supuso que la enseñanza de la música pasase a forma parte, de forma equidistante a todos los demás estudios universitarios, de la estructura de las Enseñanzas Superiores del sistema educativo general. El propio Moyano, en la sesión celebrada en el Senado el día 27 de abril de 1887, se refería a su propia Ley de la siguiente manera:

Lleva mi ley treinta años en vigor. Durante este período ya saben los señores senadores por cuantas vicisitudes ha pasado este país; ha habido dos monarquías, dos o tres repúblicas, porque he perdido la cuenta; más a pesar de haber pasado treinta años, dos monarquías y dos repúblicas, la ley sigue vigente. Esta ley ha durado y durará muchos años, porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido (Sevilla, 2007 a, p.110).

La Ley Moyano está estructurada en cuatro Secciones. La primera de ellas se presenta bajo la denominación de “De los estudios” en cuyo Título II “De las Facultades y de las Enseñanzas Superior y Profesional” en su artículo 47 regula las enseñanzas de Bellas Artes como Enseñanzas Superiores, y en su artículo 55 establece que “en la carrera de Bellas Artes se comprenden las de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música” (Gaceta de Madrid nº 1710 de 10 de septiembre de 1857, p.1).

Con anterioridad al periodo de la II República (1931-1939), se publica en la Gaceta del día 30 de agosto, el Real Decreto de 25 de agosto de 1917, entre cuyos artículos, se aprueba un nuevo Reglamento para el Gobierno y Régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. En este nuevo Reglamento se regula la organización académica de las enseñanzas impartidas, por lo que, a tenor del desarrollo de éste, se va adaptando el Plan de Estudios Musicales y se va ampliando el número de asignaturas impartidas en los conservatorios, creándose por ejemplo las Cátedras de Estética e Historia de la Música o la de Armonía.

Avanzando temporalmente, se llega al inicio de la II República, periodo en el que se observa la necesidad de dar un mayor prestigio a los estudios musicales principalmente a través de una nueva ordenación administrativa de éstos. Entre

los objetivos marcados por la administración educativa de la época, se encuentra el de vincular los diferentes conservatorios y escuelas de música al Conservatorio de Madrid, así como el de transformarlo en Escuela Superior de Música (Marzal, R., 2010).

Esta intencionalidad en darle un mayor protagonismo a los estudios musicales, finalmente no se vio reflejada de forma notable durante este periodo, a excepción del intento de consolidar las enseñanzas musicales a nivel de todo el Estado. Muestra de la “incapacidad” de no poder realizar una gestión que proporcionase avances importantes en el desarrollo de los estudios de conservatorios, es significado mencionar el hecho de que durante el periodo de la II República estuvo en vigencia el Reglamento emitido en 1917, no siendo hasta la finalización del periodo bélico de la Guerra Civil, y la llegada de la dictadura franquista cuando se promulgarán nuevos textos alusivos a las enseñanzas en los Conservatorios.

En el periodo comprendido desde el año 1939, hasta la promulgación de la Constitución de 1978, son dos las bases legales que se publican en referencia a los estudios musicales. La primera de ellas data del año 1942, cuando se proclama un nuevo Plan General a través del Decreto de 15 de junio sobre organización de Conservatorios de Música y Declamación, ordenándose todos los estudios impartidos en los diversos Conservatorios estatales (Delgado, 2003).

Este Plan General, desde el punto de vista de la especialidad de percusión, sí que va a ser importante, ya que es la primera ocasión en la que se menciona a los instrumentos de percusión dentro de un documento legislativo, concretamente aparecen denominados como “Timbales e instrumentos rítmicos” situándolos junto a otras especialidades instrumentales y teóricas dentro del apartado de “Clases especiales” (BOE de 4 de julio de 1942, p. 4839).

Las 15 Disposiciones de las que cuenta el Decreto, están divididas en secciones que versan sobre el orden académico, regulación jurídica-administrativa de los centros y su profesorado, así como sobre la forma de acceso a la función pública docente. El orden académico estaba estructurado en tres grados: conservatorios elementales, profesionales y solamente se autorizaba el Conservatorio de Madrid como único centro que aglutinaba todas las enseñanzas superiores (Delgado,

2003), por lo que solamente podía ser este conservatorio el que expidiese la titulación de Profesor: “[...] que se considerará mérito preferente para el desempeño de Cátedras numerarias, especiales y auxiliares desde que comience a efectuarse su expedición” (BOE de 4 de julio de 1942, p.4838).

En cuanto al profesorado, se establecían las categorías de Catedráticos numerarios, Profesores especiales, y Auxiliares numerarios en el cuadro general de Enseñanzas, y la de Encargados de curso para determinadas materias complementarias, determinando los diferentes niveles de docencia a impartir por cada uno.

La forma de acceso a la función pública docente se realizaba a través de la superación de un concurso-oposición, o excepcionalmente, mediante Decreto del Ministerio “para el desempeño de las plazas de Catedráticos y Profesores Especiales, a personalidades de mérito extraordinario en las respectivas disciplinas” (BOE de 4 de julio de 1942, p. 4839), lo que en la práctica suponía la posibilidad de ejercer diversas funciones laborales a una misma persona.

Desde la perspectiva que ofrece el tiempo, con posterioridad, este Decreto fue evaluado en diversas ocasiones, incluso por alguno de los propios elaboradores de la ley, realizando una valoración sobre la consecución de los diferentes objetivos alcanzados de modernización de la estructura de la educación musical:

Destacamos lo expresado por Federico Sopena, activamente presente en la elaboración del decreto, quien, más de dos décadas después, escribe: La reforma de 1942 fue un paso importante de una manera especial en lo que se refiere a la regulación de los Conservatorios de provincia. Primer vicio de origen: no plantearse de lleno la realidad de una Escuela Superior de Música [...] Que no nos engañe la diferencia entre los Conservatorios “superiores” y los “profesionales”: ni siquiera llegaron a dotarse todas las cátedras previstas por la reforma. [...] La reforma, además, no fue acompañada de las dotaciones necesarias: cátedras sin cubrir, ausencia de flexibilidad para su aumento, desproporción – catedrático de provincias hubo sin alumnos, y en Madrid pasó lo mismo con la flamante cátedra de Historia de la Música y Musicología española- y, sobre todo, corta retribución económica (Delgado, 2003, pp. 403-404).

Otra alusión emitida, desde una mayor distancia en el tiempo, al recorrido que tuvo el Decreto de 1942, es la realizada por Seguí (1970):

Este decreto de 1942, al que quizá se le puede achacar cierta falta de visión en las posibilidades efectivas de aquel momento, así como la carencia, en algunos de sus aspectos de perspectivas para el futuro, fue muy ambicioso en el planteamiento de presupuestos; puede que demasiado, por lo cual, lamentablemente, no gozó la misma fortuna en la realización y aplicación práctica de los mismos, ya que muchas de las interesantes novedades que presentaba, quedaron solamente en letra impresa sin ningún efecto ulterior (p. 368).

Entre las diferentes novedades que se quedaron en papel mojado a las que hace alusión Salvador Seguí en este documento, se encuentra evidentemente, el retraso sufrido en la incorporación de los estudios reglados de percusión, en el Real Conservatorio de Música de Madrid.

El segundo de los textos publicados durante el periodo dictatorial (1939-1978), a través del cual se regulan las enseñanzas musicales es el Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música, publicado en el BOE nº 254 de 24 de octubre de 1966:

El llamado Plan 66 supuso una gran revolución con respecto a la tradición educativa anterior. Viene a completar una mejor capacitación de los músicos y en sus objetivos se recoge la pretensión de igualar la calidad y prestaciones de instrucción musical en todo el territorio del Estado. Marca un nuevo panorama para el profesional de la música regulando la profesión a través de la exigencia de poseer una titulación para acceder a determinados puestos de trabajo (Veintimilla, 2010, p.116).

Desde la vertiente de la especialidad referida en esta tesis doctoral, lo que primero destaca al realizar un estudio del Decreto, es la diferente denominación con la que se nombra a los instrumentos de percusión. Si en el Decreto de 1942, a los mismos se les trataba como Timbales e instrumentos rítmicos, en esta ocasión, la denominación se publica de la siguiente forma: "Instrumentos de membranas. Láminas, Fuelles manuales y similares (Timbales, Caja, Bombo y Platillos, Celesta, Xilófono, Acordeón y análogos)" (BOE nº 254 de 24 de octubre de 1966, p. 13382).

Es resaltable la inclusión en este grupo, de instrumentos de fuelles manuales y similares, que no tienen ninguna similitud con las características tanto de construcción de los instrumentos, como de estudio, interpretación o repertorio con la familia de instrumentos de la percusión, desconociendo si tras esta denominación conjunta, también sería el profesor de percusión el encargado de realizar la docencia de los mismos.

Al igual como ocurriese con el Decreto de 1942, en el presente también se mantienen las enseñanzas de música en tres categorías administrativas, según el nivel académico que ofrecen, distinguiendo en conservatorios superiores, profesionales y elementales, y teniendo la capacidad de poder ofertar en los Conservatorios Superiores las materias que se impartían en los otros dos de menor nivel académico.

Entre las novedades que aparecen en esta nueva reglamentación, es la de autorizar la realización de estudios que no estuviesen dirigidos hacia una dedicación profesional de la música, sino que se trataba de ofertar una formación cultural complementaria, con una menor exigencia, y sin el valor académico correspondiente.

En cuanto a la reglamentación de las enseñanzas, el Decreto incorpora el Plan de estudios según los grados, realizando una distinción entre carreras de duración de diez, ocho o cinco cursos según la especialidad. En el caso específico de la percusión, la duración de los estudios será de cinco cursos, quedando conformada de la siguiente manera:

- Grado elemental: primer curso.
- Grado medio: segundo y tercer curso.
- Grado superior: cuarto y quinto curso (BOE nº 254 de 24 de octubre de 1966, pp. 13382-13383).

Tan sólo tuvieron que pasar cuatro años de la publicación del Decreto de 1966, para que en el BOE del día 6 de agosto de 1970, se promulgase una nueva Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Ley 14/1970 de 4 de agosto. En dicha Ley, en el apartado cuarto de la Disposición Transitoria segunda, aparece el siguiente párrafo: "Las Escuelas Superiores de Bellas Artes,

los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan” (BOE nº 187 de 6 de agosto de 1970, p. 12543).

A diferencia de lo que ocurrió con los estudios de Bellas Artes, que sí que hicieron uso de esta Disposición y se incorporaron a la Universidad, tal y como se ha descrito a lo largo de este capítulo, los estudios musicales, no optaron por esta opción, dejando pasar esta oportunidad histórica y rigiéndose en la actualidad por un marco normativo totalmente diferente al de las enseñanzas universitarias.

## **1.2. Los estudios superiores de música a partir de la Constitución de 1978**

Tras el fallecimiento del dictador Francisco Franco (1892-1975) y la instauración de la democracia en España, se produjo un mayor acceso a los diferentes estudios por parte de los jóvenes de la época procedentes de todas las capas sociales, incluida la de menor poder adquisitivo que hasta ese momento había tenido una limitación en el acceso, posibilitando un desarrollo cultural y económico, que hasta ese momento no se había podido obtener (Aróstegui, 2007).

Esta nueva etapa de libertad tiene su soporte jurisdiccional a partir de la promulgación de la Constitución de 1978, en la que el punto uno y el cinco de su artículo 27 de la Sección 1ª del Capítulo Segundo, dicen literalmente:

- Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
  
- Los poderes públicos garantizan el derecho a todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes (BOE nº 311.1 de 29 de diciembre de 1978, p.29318).

Este nuevo marco constitucional, planteaba un modelo en materia de educación a partir de un único sistema educativo para todo el Estado, con unas normas básicas que emanan de la Administración Central (enseñanzas mínimas), pero

con la posibilidad de regulación por parte de cada autonomía según las necesidades, peculiaridades y tradiciones de cada una de ellas.

No es hasta el año 1990 cuando en el BOE del día 4 de octubre, se publica la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Con esta nueva reglamentación, se ofrecía una respuesta adecuada a las demandas de una ciudadanía en constante evolución e integración con la nueva realidad político-social del entorno europeo, apostando en esta ocasión en aspectos tales como la calidad de la enseñanza y la constante evaluación del sistema educativo (Aróstegui, 2007).

Desde el punto de vista del sistema educativo musical, después de muchas décadas manteniéndose con una regulación específica al margen del sistema educativo general, la LOGSE incorpora los estudios musicales junto a todas las demás enseñanzas generales del sistema educativo, a excepción de las enseñanzas universitarias. Este hecho, no había ocurrido desde la promulgación de la Ley Moyano en el año 1857.

En el artículo 38 de dicha Ley, en referencia a las enseñanzas artísticas, se establece que: “Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos 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” (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990, p. 28934).

Dentro de esta nueva reglamentación, los estudios musicales se pueden cursar en cualquiera de los cuatro ámbitos de expresión que ofrece la música, tales como la creación a través de los estudios de composición, la interpretación, la vertiente histórica a partir de los estudios de musicología, así como el ejercicio de la docencia a través de los estudios de pedagogía. Cada uno de los apartados que conformarán el *currículum* de cada especialidad, estarán divididos en asignaturas instrumentales individuales, asignaturas colectivas, así como materias de carácter no instrumental, siendo competencia en esta ocasión de las comunidades autónomas (CCAA) el desarrollo de la norma legal (Marzal, R., 2010).

Transcurridos cinco años desde la publicación de la LOGSE, es en el BOE nº 134 del día 6 de junio de 1995 donde se publica el Real Decreto 617/1995 de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior

de las enseñanzas de música, así como la regulación de la prueba de acceso a estos estudios<sup>3</sup>.

Con la aplicación de esta nueva Ley, la duración de los estudios se ve incrementada de forma considerable frente a la reglamentación emanada del Plan 66, pasando a estar estructurada en esta ocasión en tres grados. El grado elemental, tendrá una duración de cuatro cursos, el grado medio que se divide en tres ciclos de dos cursos de duración cada uno y el grado superior pasa a estar conformado por una duración total de cuatro o cinco años, según el itinerario cursado.

A la finalización de los estudios superiores, la titulación obtenida por los egresados según publica el artículo 42.3 de dicha Ley será la de Título Superior de Música de la especialidad cursada “[...] que será equivalente a todos los efectos al título de licenciado Universitario” (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990, p. 28934).

Durante el periodo de vigencia de la LOGSE, fue bastante numerosa la contestación por parte de diversos sectores políticos y educativos a todas las consecuencias que se derivaron de la aplicación de la misma, no llegando a recalar de forma contundente la intencionalidad renovadora en gran parte de la población académica, que entendió principalmente que las modificaciones estaban relacionadas esencialmente con la ampliación de la dedicación al alumnado y a los contenidos que se habían impartido hasta el momento. La falta de herramientas, así como una carencia de formación por parte del profesorado imposibilitó en cierto modo la consecución de los objetivos iniciales. Una vez más el peso de la tradición se enfrentaba a las nuevas tendencias aperturistas del momento (Veintimilla, 2010).

En marzo del año 2000 se realizan elecciones generales en las que, tras un periodo de gobernanza en minoría del Partido Popular, este partido obtiene la mayoría

---

<sup>3</sup> En referencia a los aspectos básicos del currículo del itinerario de percusión en sus dos especialidades (Pedagogía o Interpretación), referido a materia, contenidos y tiempos lectivos mínimos véase Anexo I.



absoluta, con lo que al tener los votos suficientes, se produjo una reestructuración de los objetivos y de los fines educativos a través de un nuevo marco legal, adaptado a las características ideológicas del partido gobernante.

Fruto de esta reestructuración, se promulga la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE), Ley que, en lo referente a los estudios musicales, carece de cambios normativos sustanciales, ya que solamente aparecen las enseñanzas artísticas en su cuadro general, pero no en ningún artículo o capítulo propio (Zaldívar, 2005).

En marzo de 2004, tras la celebración de unas nuevas elecciones generales, se produjo un nuevo cambio de tendencia política en el Gobierno de España, volviendo a ser el Partido Socialista Obrero Español, el que obtuvo la mayoría, lo que supuso, previa presentación de una propuesta de reforma del sistema educativo a partir del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 30 de marzo de 2005, la aprobación de una nueva ley educativa, concretamente la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) de 3 de mayo.

Poca es la relevancia y los cambios sustanciales que se extraen de la legislación LOE con lo acontecido hasta ese momento, a excepción de la inclusión de las enseñanzas artísticas dentro de las Enseñanzas Superiores, así como la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como un órgano consultivo del Estado (Pastor, 2012). En cambio, sí que será relevante la posterior publicación del Real Decreto 1614/09 de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la LOE.

En este Real Decreto aparecen reflejadas las normas a seguir para el diseño de los diferentes planes de estudio, así como la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en estudios de Grado y de Postgrado, estudios que incluyen las enseñanzas de máster y de doctorado, siendo regulados estos estudios de doctorado y programas de investigación a través de la firma de convenios con las Universidades (Marzal, R., 2017).

En función de esto, algunos preceptos del Real Decreto 1614/2009 de 28 de octubre, que hacían referencia a la obtención del Título de Graduado/a, así como a la obtención del Título de Máster por parte de los estudiantes de Enseñanzas Artísticas, fueron anulados según sentencias emitidas por el Tribunal Supremo

en fechas del 13 y 16 de enero de 2012, resolviendo las impugnaciones presentadas por las Universidades de Granada y Sevilla respectivamente, a instancia de sus Facultades de Bellas Artes, contra el apartado primero del artículo 7, así como los artículos 8, 9, 11 a 17 y la Disposición Adicional Séptima del citado Decreto. En el caso del artículo 8, en su apartado 1, dispone sobre la finalidad y orientación de la formación de las enseñanzas artísticas de Grado, así como que “su superación dará lugar a la obtención del título de Graduado o Graduada en enseñanzas artísticas” (BOE nº 259 de 27 de octubre de 2009, p. 89747):

Para el Alto Tribunal, el precepto debe anularse porque la LOE no organiza las Enseñanzas Artísticas Superiores para la obtención de un Título de Grado sino para la consecución de los denominados Títulos Superiores de las correspondientes enseñanzas, cuya distinción para con los Títulos de Grado universitario está justificada porque lo que pretende la Ley es reconocer esa diferencia sin renunciar a que los Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas se sitúen en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); pues la obtención de esos Títulos Superiores constituye el primer ciclo o grado que se exige en el EEES y conduce a los estudios de postgrado (Marzal, R., 2012, p. 45).

A tenor de esta sentencia, fueron declarados nulos el apartado primero del artículo 7, así como los artículos 8, 11 y 12. Todos los demás artículos recurridos, se determinó que eran acordes con la Ley. Dicha Sentencia, significó en la práctica la no emisión de los Títulos de Grado para los estudiantes de Conservatorio, ya que según dicta, la expedición de los Títulos de Grado es exclusivamente para los estudios universitarios, por lo que los Conservatorios, solamente pueden emitir el Título Superior, manteniéndose su equivalencia a todos los efectos a los de Grado Universitario.

En el BOE de fecha 5 de junio de 2010, se publica el Real Decreto 631/2010 por el que se codifica el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, en cuyos Anexo II y III, referidos a las materias que formarán parte del currículo, se regula una diferenciación entre materias de formación básica

que tendrán que realizar todos los estudiantes de cualquier especialidad, y materias específicas que realizarán según la especialidad cursada<sup>4</sup>.

La siguiente ley educativa que reglamenta la educación española, es la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, conocida como LOMCE o Ley Wert, publicada en el BOE nº 295 del día 10 de diciembre de 2013.

En cuanto a la temática referida a las Enseñanzas Superiores de música, la única variación frente a la anterior Ley es la modificación del apartado 3 del artículo 54 de la Ley 2/2006, que queda redactado de la siguiente manera:

Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda 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. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza (BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2013, p.97892).

Esta modificación, en la práctica se traduce con la adecuación del texto legal a la sentencia que prohibía la emisión de los Títulos de Grado para los estudiantes de música, además de la mención al Espacio Europeo de Educación Superior, que ya se ha comentado en la parte inicial de este capítulo.

Actualmente la educación española se encuentra reglamentada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, comúnmente conocida como Ley Celaá. Ley que al igual como ha sucedido en todas las demás leyes educativas, ha creado una gran controversia dentro de la comunidad política y educativa desde su tramitación hasta la aprobación definitiva en las Cortes Generales.

La Ley 3/2020, se estructura en un solo artículo en el que se realizan diversas modificaciones a la anterior LOE, con la finalidad de revisar algunas de las

---

<sup>4</sup> Véase Anexo II.

medidas y disposiciones que presenta para acomodarlas a los retos actuales de la educación, así como a los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO en lo determinado dentro de la Agenda 2030.

En lo referido a las Enseñanzas Superiores de música, aparecen dos puntos a destacar. Por una parte, presenta una propuesta de regulación de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el plazo de dos años:

El gobierno [...] presentará una propuesta normativa para la regulación de las condiciones básicas para la organización de las enseñanzas artísticas superiores previstas en el artículo 58, además de las que se refieren a las titulaciones y requisitos del profesorado derivados de las condiciones de inserción de estas enseñanzas en el marco de la educación superior (BOE nº 340 de 30 de diciembre de 2020, p. 122943).

El segundo de los puntos destacables es el cambio de denominación de la titulación que otorgan los centros que desarrollan estas enseñanzas, pasando a mencionarse de nuevo como Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, siendo igualmente a todos los efectos equivalente al Título de Grado que emana de la Universidad.

Como recapitulación sobre el nivel de implantación y desarrollo de las diversas leyes educativas en referencia a los estudios musicales, a partir de las siguientes citas, se pueden observar las diferentes deficiencias que para la evolución y desarrollo de las enseñanzas musicales tuvieron la promulgación de estas leyes expuestas:

En definitiva, mantiene estas enseñanzas al margen del sistema universitario, tanto en su ordenación académica como en el profesorado que ha de impartirlas, y deja en manos del Ejecutivo la concreción de su régimen jurídico, tomando como único parámetro su consideración de Enseñanzas Superiores (Marzal, R., 2010, p. 163).

Podemos coincidir en afirmar que el tránsito a la nueva planificación educativa LOE sería mucho más complicado si no se contara con la experiencia de la implantación de la LOGSE a lo largo de los últimos cuatro lustros. Esta Ley estaba impregnada de una clarividencia de las necesidades que se planteaban en un futuro próximo, aborda el acercamiento de la

enseñanza musical española a los planes de estudios generalizados por las instituciones de educación superior europeas de mayor prestigio (Veintimilla, 2010, p. 121).

El marco regulador que hemos expuesto pone de manifiesto la indefinición en que se encuentran los estudios superiores de música como parte de la educación superior no universitaria, y aquí se encuentra el reto que el legislador debe asumir sin demora haciendo frente a unas enseñanzas verdaderamente superiores, donde la investigación sea el motor de la docencia; con unos cuerpos docentes debidamente acreditados para hacer frente a las necesidades de la educación superior [...] Parece, pues, que el modelo perpetúa las disfunciones que estas enseñanzas superiores vienen sufriendo a lo largo de toda su evolución legislativa y que hasta el día de hoy todavía no han encontrado una solución (Marzal, R., 2017, pp. 111-112).

Se trata de un anuncio que pretende una regulación específica de nuestras enseñanzas. Habla de una “propuesta normativa”, un término como mínimo algo nebuloso. ¿Hablamos de un Real Decreto de carácter básico? ¿O de una norma de rango menor? ¿Por qué no abordarlo en esta misma Ley? Mejor oportunidad imposible. Otra vez con aquello de sentirnos “diferentes”. Me recuerda al lema franquista de *Spain is different* para justificar una dictadura en el seno de Europa a finales del siglo XX. Pues lo mismo, mejor ser normales y no tan diferentes (Tomás, 2021).

### **1.3. Plan de estudios del itinerario de percusión en la Comunidad Valenciana**

Promulgadas las diversas Leyes educativas, y estando en vigor la reglamentación que emana de la LOMCE, actualmente en el ámbito de la Comunidad Valenciana, según el artículo 59 de la Ley Orgánica 1/2006 de 10 de abril de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982 de 1 de julio del *Estatut de Autonomia de la Comunitat Valenciana*, en el que modifica el artículo 53: “es de competencia exclusiva de la Generalitat la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades...” (BOE nº 86 de 11 de abril de 2006, p. 13946).

En virtud de esta potestad se publica el Decreto 48/2011 de 6 de mayo de la *Conselleria d'Educació*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduada o graduado<sup>5</sup> en las diferentes enseñanzas artísticas superiores (DOCV nº 6517 de 10 de mayo de 2011, p.18092).

En el apartado 2 del artículo 7 del Capítulo II de dicho Decreto, se hace referencia a los contenidos del plan de estudios de los centros, realizando una organización en materias y asignaturas, las cuales, según describe, podrán ser:

- a. Materias y asignaturas de formación básica.
- b. Materias y asignaturas de formación obligatoria de la especialidad.
- c. Asignaturas específicas de centro.
- d. Asignaturas optativas.
- e. Prácticas externas.
- f. Trabajo fin de grado (DOCV nº 6517 de 10 de mayo de 2011, p. 18095).

Con todo ello, en fecha del 10 de noviembre de 2011, se publica en el DOCV la Orden 24/2011 de 2 de noviembre, de la *Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació*, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado/a en Música. Planes de estudio que rigen los estudios musicales en la actualidad<sup>6</sup>.

La presente Orden está dividida en 4 artículos, que versan sobre los siguientes apartados:

---

<sup>5</sup> Todo y estar anulados por sentencia judicial los títulos de graduado/a para los egresados en música, al estar denominados de esta forma en las disposiciones legales utilizadas, se continuará haciendo uso de esta denominación.

<sup>6</sup> Ver documento completo referido al itinerario de percusión en Anexo III.

- Artículo 1: Objeto y ámbito. En este primer artículo, se determina el establecimiento y autorización de todos los planes de estudio conducentes al Título de Grado en Música.
  
- Artículo 2: Título de Graduado o Graduada en Música. Determina la validez académica y profesional del título en todo el territorio nacional, así como la diferenciación en especialidades de estos estudios. Las especialidades instrumentales, se conforman en diferentes itinerarios dentro de la especialidad de interpretación, según las características particulares de las mismas.
  
- Artículo 3: Organización de los planes de estudios. Según la citada Orden, se establece el número total de créditos adecuados al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) que los alumnos deben superar para la obtención del Título, conformándolo con un total de 240 ECTS.
  
- Artículo 4: Autorización de los planes de estudios. Se autorizan a todos los conservatorios dependientes del ISEACV la impartición de los diferentes planes de estudio, según las especialidades e itinerarios que ofertarán cada uno de ellos.

La publicación de los planes de estudio en el DOCV aparece con las competencias divididas en generales, transversales y específicas de cada especialidad, en las que se determina que el alumno a la finalización de sus estudios posea una formación en la que haya desarrollado las capacidades artísticas, científicas y tecnológicas.

El uso del concepto de competencia dentro del mundo educativo viene determinado por la transformación que la educación ha experimentado en parte por la globalización existente y que como consecuencia de ello, hace que la adquisición de conocimiento esté en constante evolución (Giráldez, 2007). Varias son las definiciones que se han realizado del concepto de competencia, pudiendo utilizar la de capacidad de movilización por parte del alumno-profesor de todos sus recursos personales, ya sean cognitivos, afectivos, sociales, culturales etc. con la finalidad de conseguir la resolución de una determinada tarea, por lo que, con la resolución de ella, se habrá conseguido la adquisición de la competencia en curso (López, 2008).

En referencia a los tres tipos de competencias nombrados en el plan de estudios, Alsina (2007), citado en Gil Fuentes (2020), las define de la siguiente manera:

- Competencias generales. El autor en esta ocasión las denomina competencias clave, que son las que se adquieren a través de las diferentes etapas de la educación obligatoria, y que son la base para el futuro desarrollo de otras competencias.
- Competencias transversales. Son un tipo de competencias que deben adquirir todos los alumnos/profesionales de cualquier materia, siendo totalmente necesarias en cualquier titulación.
- Competencias específicas. En cuanto a esta variedad de competencias, el autor realiza una distinción entre específicas comunes, que son las que afectan a todas las titulaciones que poseen un perfil similar (por ejemplo, titulaciones de especialidades instrumentales), y que deben ser adquiridas según el sector profesional al que pertenezca el tipo de estudio. El otro tipo de competencia específica, el autor lo denomina competencia específica de Título o Grado, definiéndolas como las competencias concretas dentro de cada familia profesional, en el caso de las especialidades instrumentales, serían las específicas de cada instrumento.

El tratamiento de estas competencias es una tarea que se presenta de manera sustancial en el desarrollo metodológico del día a día en el aula, siendo éstas la base para la evolución del aprendizaje del alumno.

Inicialmente existían ocho competencias básicas que fueron incorporadas al currículo de la LOE a través del Real Decreto 1631/2006 a partir de la propuesta realizada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en el año 2005. Estas ocho competencias iniciales, son reducidas a un total de siete a partir de la promulgación de la LOMCE (Ley orgánica, 8/2013), sin afectar sustancialmente las premisas organizativas, ni de referencia de las competencias iniciales, pero pasando a denominarse Competencias Clave (Gil Fuentes, 2020). Las siete nuevas competencias establecidas, son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.



- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Competencias sociales y cívicas.

Estas competencias regladas por las instituciones educativas son hoy en día imprescindibles para poder trazar las bases de los proyectos educativos que cada sociedad se plantee, teniendo siempre presente el contexto en el que se crea (social, político y cultural), para que sean ejes referenciales a la hora de articular la programación, metodología y evaluación del trabajo de aula (Botella y Adell, 2018).

En el caso de los estudios superiores de música en el ámbito de la Comunidad Valenciana, las competencias de carácter general que deben haber adquirido los estudiantes de cualquier especialidad con la consecución del título, están determinadas en un total de 27 secciones, que se encuentran interpretadas en competencias relativas a las siguientes cualidades:

- Teoría musical, capacidad auditiva creación y recreación musical.
- Metodologías de estudio e investigación.
- Legislación.
- Aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías.
- Repertorio literatura musical histórica.
- Vinculación entre la música y otras disciplinas del pensamiento científico.

Las competencias transversales, están conformadas por un total de 17 secciones, en las que se enmarcan las siguientes cualidades:

- Capacidad de análisis, síntesis y gestión de la información.
- Uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Capacidad lingüística en lenguas extranjeras.
- Búsqueda de la excelencia y la calidad profesional.

En cuanto a las competencias específicas, dejan de ser comunes para todo el alumnado, y ya presentan variaciones según la especialidad e itinerario. En el caso de los alumnos de percusión, en la especialidad de interpretación las 10 capacidades se encuentran incluidas en los siguientes aspectos:

- Competencia en la interpretación de un repertorio significativo de la especialidad con la capacidad de construir una idea interpretativa, con un rigor adecuado, coherente y propia.
- Uso de los recursos interpretativos adecuados, según el tipo de agrupación de la que se esté formando parte.
- Conocimiento de las implicaciones escénicas y capacidad de desarrollo de las aplicaciones prácticas en el ámbito de trabajo.

Al final de los estudios, los alumnos que hayan cursado la especialidad de interpretación, por su parte, deberán presentar un perfil profesional competente en las técnicas de interpretación de su instrumento y de su repertorio, tanto a nivel solista, como formando parte de un conjunto, al igual que también deberá poseer una sólida formación metodológica y humanística que les facilite la tarea de la investigación análoga al ejercicio de su profesión.

En el ámbito pedagógico, el perfil profesional de los egresados en esta especialidad, deberán ser competentes con profundos conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje en sus aspectos metodológicos,

psicológicos y artísticos. Para poder adquirir este perfil profesional, las competencias de esta especialidad son un total de 11 las cuales se encuadran dentro de los siguientes aspectos:

- Comprensión, aplicación y contextualización de la pedagogía musical contemporánea.
- Implicación en proyectos educativo-musicales a través del trabajo cooperativo con la finalidad de desarrollar la profesión educativa musical como tarea colectiva.
- Capacidad de diseño y evaluación de una investigación musical.
- Desarrollo de la práctica educativa-musical.

Particularmente, dentro del plan de estudios del itinerario de percusión, no se hace referencia alguna a que los alumnos tengan que cursar una asignatura específica sobre el tipo de agrupación a la que se está haciendo referencia en este estudio. Concretamente en la especialidad de pedagogía, los alumnos realizan como materia de música de conjunto, las asignaturas denominadas orquesta y música de cámara-conjunto, mientras que, en la especialidad de interpretación, dentro de la materia de música de conjunto, cursan las asignaturas de música de cámara y orquesta-banda.

La no existencia de una asignatura denominada específicamente como *ensemble* de percusión dentro de las asignaturas a realizar por los estudiantes de percusión, plantea diversas cuestiones. La primera de ellas es la de si realmente los alumnos tienen que ser competentes o no en todas las posibilidades musicales que ofrece este tipo de formación, de gran importancia dentro del repertorio percusionístico. La segunda cuestión es (si por determinación exclusiva del centro los alumnos sí que reciben una formación específica para *ensemble* de percusión) concretar el perfil del docente a impartir la asignatura, determinando si debería ser un especialista de percusión, o más bien debería ser un especialista de música de cámara, teniendo en cuenta, que la formación profesional de cada tipo de especialista es diferente. Esta problemática, tal vez se debería tener en cuenta ante la posibilidad de realizar un cambio en el plan de estudios para poder incluir específicamente una asignatura dedicada al repertorio de *ensemble*, que

sería de gran validez en la formación personal y profesional de los estudiantes de percusión.

## **2. La evolución de la percusión en España**

La evolución que los instrumentos de percusión han experimentado en España, ha sucedido, sin ningún tipo de duda, con bastante posterioridad a la acaecida en cualquier otro país europeo o de Estados Unidos, aunque también se puede asentar que, en la actualidad, tanto desde un punto de vista académico como desde un punto de vista instrumental, las competencias docentes, así como las interpretativas adquiridas, son totalmente equiparables a las existentes en esos países.

Si se realiza una comparación del desarrollo de la percusión desde un punto de vista académico con nuestro entorno, cabría destacar en primer término la diferenciación entre la creación de la primera plaza docente en un conservatorio europeo y la creación en España. La primera introducción de los instrumentos de percusión en la docencia de un conservatorio europeo se produjo en el Conservatorio de Bruselas en el año 1930, siendo ocupada la plaza en la figura del timbal solista en aquel momento de la Orquesta Nacional de Bélgica, Theo Coutelier, no siendo hasta el año 1964, cuando se crea de forma oficial la primera plaza de percusión en el Real Conservatorio de Música de Madrid:

Téngase presente, además, que hasta bien entrada la década de 1960 en España la percusión carecía de una enseñanza reglada en los conservatorios; de modo que sólo se accedía a ella o bien por haber estudiado junto a un percusionista en activo, o bien a través de pequeñas reválidas que algunas orquestas tuvieron que inventarse para suplir una titulación que no existía en los planes de estudio (Temes, 2012, p.10).

Las causas de esta diferenciación en el periodo de oficialidad de los estudios de percusión entre los dos países no es motivo de estudio de esta tesis doctoral, pero es fácil reconocer que la situación política y económica sufrida en España durante ese periodo histórico, puede ser una de las causas principales de esa tardía incorporación y equiparación de la percusión con las otras especialidades instrumentales.

A pesar de estar incluida la referencia a los estudios de percusión en el Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación, no es exactamente hasta el año 1964 cuando se publica la Orden de 14 de enero en la que se establece en el Real Conservatorio de Música de Madrid la asignatura denominada *Instrumentos de percusión (timbales, instrumentos rítmicos y similares)*. Seguida a esta publicación y con tan solo un mes escaso de diferencia, se publica la autorización de la plaza de percusión para el Conservatorio de Valencia a través de la Orden de 11 de febrero de 1964, siendo en estos dos conservatorios donde se va a autorizar la realización de los estudios reglados de la asignatura de percusión por primera vez en España.

### **2.1. La evolución de la percusión española desde una perspectiva académica**

Realizando una revisión cronológica del proceso de implantación de la materia de forma oficial, es con la publicación de la Orden de 14 de enero de 1964, cuando se inicia el proceso en el Real Conservatorio de Música de Madrid para que los estudios de percusión entren a formar parte de la docencia reglada. De la consideración de esta convocatoria, se pueden extraer varias conclusiones:

1. La urgente necesidad, ante la inexistencia, de crear una plaza de la especialidad en el Real Conservatorio de Música de Madrid, haciendo referencia al Decreto de 15 de junio de 1942 sobre la especialidad.
2. La carestía de titulación oficial que certifique una realización de estudios sobre la materia, así como la necesidad de poseer una titulación oficial que habilite para poder acceder al mundo laboral profesional.
3. La adopción de “medidas oportunas para la provisión interina de la plaza, así como para la convocatoria de un curso intensivo, de enero a junio, de matrícula oficial extraordinaria” (BOE nº 24 de 28 de enero de 1964, p. 1256).

Ante la falta de titulación oficial por parte de la totalidad de los posibles aspirantes, es a través de la realización y superación de dicho curso intensivo al que hace referencia la Orden, la forma en la que la administración educativa les habilitaba para la adquisición de una validación oficial que les facultase para

participar tanto en las pruebas de selección a esta propia plaza, así como en futuras convocatorias a plazas de otros conservatorios, orquestas y bandas.

La convocatoria para la realización del indicado curso se produce a partir de la publicación en el BOE del 19 de marzo de 1964 de Resolución de la Dirección General de Bellas Artes. En el presente documento se enumeran las asignaturas que se impartirán en cada uno de los tres cursos en los que está dividido el citado curso:

- Primer curso: Historia de los instrumentos de percusión y su origen. Prácticas elementales de timbales e instrumentos más corrientes.
- Segundo curso: Análisis de obras de compositores clásicos, románticos e impresionistas. Práctica de los instrumentos de percusión utilizados en tales obras.
- Tercer curso: Análisis de obras de compositores contemporáneos desde Stravinsky a nuestros días. Práctica de los instrumentos de percusión utilizados en dichas obras (BOE nº 68 de 19 de marzo de 1964, p. 3655).

Asimismo, también se hace referencia a la existencia de dos convocatorias para poder superar el mismo. Una oficial que se abrirá en marzo, y otra libre el siguiente mes de junio. Con la superación de este requisito, a través de los exámenes que “atenderán a todos los efectos a las características que rigen para las demás enseñanzas que se cursan en el Centro” (BOE nº 68 de 19 de marzo de 1964, p. 3655), los alumnos obtenían el Título de Profesor de Instrumentos de percusión, con lo que se les concedía una titulación oficial a los aspirantes que se encontraban en activo, y que les suponía el estar en posesión del requisito principal para poder acceder a las diferentes convocatorias futuras de oposiciones.

Se observa también, la imprecisión en algunas de las denominaciones aparecidas en esta Resolución, tales como la referida a “los instrumentos más corrientes”, lo que dejaba un poco a la determinación del profesor la especificación de estos instrumentos que, desde un análisis de la situación realizado actualmente, muestra el cierto grado de premura e improvisación con el que se desarrolló todo el proceso:

Los exámenes del cursillo intensivo se realizaron el 11 de junio de 1964 para las matrículas oficiales y un día más tarde, el 12 de junio, para las matrículas no oficiales, dando así las primeras titulaciones reglamentarias a los candidatos que lograron superar esta prueba. Por su parte, José María Martín Porrás, aunque profesor de este cursillo, también realizó su examen en matrícula no oficial obteniendo de esta manera la titulación necesaria para acceder a las oposiciones para profesor de la asignatura Timbales e instrumentos rítmicos (Llorens, 2019, pp.48-49).

Es relevante, el dato que se muestra aquí en el que el propio profesor que impartió el mismo, también estuviese falto de la titulación y que, para poder obtenerla, tuvo que matricularse de forma libre y obtener la titulación requerida para poder acceder a la convocatoria de la plaza con posterioridad a la de sus propios alumnos.

Una vez anunciada la autorización de la plaza, y la obtención de la titulación oficial exigida por parte de los aspirantes, se procede a la creación de la plaza del Real Conservatorio de Música de Madrid a través de la Orden de 4 de febrero de 1965 en la que se adscribe una dotación especial a la asignatura de *Instrumentos de Percusión* a dicho conservatorio. A través de la presente Orden, el Ministerio autoriza la realización de una dotación específica y procede a amortizar la plaza de *Cultura general y literaria en relación con la música y el arte* adscribiéndola a la de *Instrumentos de Percusión*, con lo que a partir de la existencia ya de una plaza específica para la especialidad, el siguiente paso administrativo es el de la convocatoria de la oposición a través de la Orden de 5 de abril de 1965.

A través de la misma, se produce una convocatoria de acceso libre, con un plazo de presentación de instancias de 30 días. Como anécdotas que aparecen en la publicación, se pueden citar el pago de 140 pesetas de derecho de oposición y formación de expediente, jurar acatamiento a los principios del Movimiento Nacional y leyes fundamentales del Reino, y en el caso de que alguno de los aspirantes sea de sexo femenino, la presentación del certificado de realización o exención del Servicio Social de la Mujer. Los ejercicios a realizar por los aspirantes eran todos de índole práctica, estando conformados por las siguientes partes:

- a. Defensa oral de una Memoria, que habrá sido presentada con anterioridad, sobre el plan docente de la asignatura.
- b. Ejercicios que se determinen de índole artística de la especialidad.
- c. Ejercicios que permitan comprobar la capacidad pedagógica de los opositores.

A la convocatoria del concurso oposición, tal y como se desprende de la Resolución de la Dirección General de Bellas Artes publicada en el BOE del día 2 de agosto de 1965, se presentaron un total de dos aspirantes: José María Martín Porrás y Julio Magro Domínguez. El primero de ellos, era una persona relevante dentro del mundo de la percusión en esa época, siendo ya miembro de la Orquesta Nacional de España en el momento de la convocatoria del concurso-oposición, y Julio Magro Domínguez accedió con posterioridad a la misma orquesta en 1967<sup>7</sup>.

Siguiendo con el procedimiento, una vez expuesta la relación de aspirantes admitidos, se sucede el nombramiento del tribunal evaluador del concurso-oposición, lo cual aparece publicado a través de la Orden de 23 de diciembre de 1965. Entre los miembros elegidos para realizar la evaluación del proceso selectivo, al no existir ningún profesor especialista en la materia, el Ministerio delega estas funciones como: "Vocal especializado de entre la propuesta en terna del Consejo Nacional de Educación: Don Carmelo Alonso Bernaola" (BOE nº 21 de 25 de enero de 1966, p. 877).

Seguidamente, se publica la convocatoria de presentación ante el tribunal por parte de los aspirantes, así como el programa de ejercicios a realizar durante el concurso-oposición mediante Resolución del Tribunal del concurso-oposición publicada en el BOE del 16 de marzo de 1966. La fecha en la que se convocaba a los aspirantes para realizar el inicio de la fase del concurso-oposición, fue la de 11 de abril de 1966 a las 12.30 horas, estando obligados a realizar la entrega de la memoria pedagógica en el mismo acto de presentación, y poder dar comienzo a

---

<sup>7</sup> El nombramiento de José María Martín Porrás como percusionista de la Orquesta Nacional de España aparece publicado según Orden de 21 de diciembre de 1945, en el BOE del 6 de enero de 1946. Por su parte, el nombramiento de Julio Magro Domínguez aparece según Orden de 20 de agosto de 1967, en el BOE del día 7 de septiembre de 1967.



la realización de los diferentes ejercicios de los que constaba la convocatoria, y que específicamente fueron los siguientes:

1. Realización de un ejercicio de Armonía.
2. Defensa de la Memoria referente a la enseñanza de la Percusión, presentada previamente por el opositor.
3. Lección práctica.
4. Exposición oral de tres temas elegidos por sorteo de la siguiente relación:
  - a. La Percusión como elemento expresivo de la Música.
  - b. Orígenes y evolución histórico-técnica de los instrumentos de Percusión.
  - c. La Percusión en la orquesta sinfónica del periodo preclásico, clásico y romántico.
  - d. La Percusión desde los impresionistas hasta nuestros días.
  - e. La Percusión en el Jazz.
  - f. La Percusión en la música concreta, aleatoria y electrónica (BOE nº 64 de 16 de marzo de 1966, p. 3163).

Para la realización de la parte interpretativa, los aspirantes presentaban un programa de concierto formado por un total de 6 piezas de libre elección, de las cuales el aspirante elegiría una de ellas, y el tribunal otra. Para finalizar el concurso-oposición, los aspirantes deberían realizar un ejercicio de lectura a 1ª vista propuesto por el tribunal, y que tal y como dice textualmente la convocatoria, “la obra estaría formada por tres timbales cromáticos y otros instrumentos, con acompañamiento de piano” (BOE nº 64 de 16 de marzo de 1966 p.3163).

Tras la finalización de todo el proceso de concurso-oposición, el aspirante elegido fue José María Martín Porrás (1923-2017), convirtiéndose así en el primer profesor

de percusión de un centro oficial de España. Su nombramiento aparece publicado según Orden de 12 de mayo de 1966. Es relevante remarcar que, en la citada Orden, además del nombramiento del aspirante, se resalta la elección por unanimidad del Tribunal, así como la ausencia de quejas o reclamaciones. El sueldo a percibir estaba dotado en ciento quince mil doscientas pesetas anuales, más las pagas extraordinarias y complementos que le correspondiesen.

Con anterioridad a la consecución de la plaza en propiedad por parte de José María Martín Porrás, según Sánchez-Andrade (2017):

Debe tenerse en cuenta que José María Martín Porrás, el profesor de Percusión de quien haremos una breve semblanza, cuenta que comenzó a impartir las clases dos años antes, en el año 1962, siendo director del conservatorio José Cubiles, aunque no percibía ninguna retribución económica por su trabajo (p.43).

Independientemente de la realización de su carrera profesional como intérprete y docente, también es destacable la realización y publicación de material didáctico específico, totalmente innovador y pionero en cuanto a las publicaciones didácticas en castellano destacando su *Tratado de instrumentos de percusión y rítmica*, método de referencia durante la época, dividido en tres cursos, y a través del cual se servía para la obtención de la carrera (Pérez Vigo, 2016). En el prólogo del mismo, Cristóbal Halffter escribe:

A los pocos meses de ocupar mi puesto de Director del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, me cupo el honor de llamar a su seno a José María Martín Porrás, para regentar, por primera vez en España, la disciplina de instrumentos de percusión (Martín Porrás, 1974, p. 4).

El procedimiento de adjudicación de la plaza del Conservatorio Superior de Música de Valencia, en realidad, todo y diferenciarse solamente un mes en cuanto a la publicación de su establecimiento en el BOE con la de Madrid, fue mucho más dilatado en el tiempo.

Desde la publicación de la convocatoria en la que se establecía la plaza de percusión en dicho Conservatorio hasta que finalmente fue ocupada de forma definitiva transcurrieron un total de siete años en los que varios fueron los contratiempos que se sucedieron.

Con la publicación de la Orden de 11 de febrero de 1964, se iniciaba el procedimiento conducente a la adquisición de la plaza creada en dicho conservatorio. Al igual como ocurriese en el caso de Madrid, la presente convocatoria, tal y como aparece reflejado en la misma página de la convocatoria, viene derivada ante la exigencia de titulación en la nueva reglamentación laboral de bandas y orquestas. Igualmente, es relevante mencionar que en esta ocasión se explicita que es el mismo conservatorio el que realiza al Ministerio la petición de creación de la plaza de percusión, autorizando al centro para que eleve una propuesta de Profesor para dicha enseñanza.

La creación de esta plaza de percusión se produjo a partir de la adscripción de una dotación de Profesor especial para la asignatura, en detrimento de la asignatura de *Dicción y lectura expresiva*, justificando esta adscripción ante la propuesta elevada por el centro: “para mejor atender a las exigencias de la matrícula escolar y conveniencia de las enseñanzas” (BOE nº 276 de 18 de noviembre de 1965, p.15610). Esta adscripción, viene determinada según la Orden de 2 de octubre de 1965.

A partir de este instante y hasta el nombramiento del aspirante seleccionado, el proceso de selección es parecido al acaecido en el Real Conservatorio de Música de Madrid, sucediéndose el proceso tras la convocatoria de la oposición a través de la Orden de 5 de diciembre de 1967.

Varias son las diferencias observables entre las convocatorias de las dos plazas. Por una parte, es significativa, la breve diferenciación de tiempo entre la autorización de ambas plazas, y el momento en que se convoca cada uno de los procesos selectivos. En el caso del Real Conservatorio de Música de Madrid, se produjo prácticamente de forma eminente, pero en el caso del Conservatorio de Valencia, transcurren tres años desde la autorización hasta la convocatoria de la oposición. Por otra parte, y en referencia a los requisitos, las variaciones entre las dos convocatorias vienen caracterizadas por los siguientes aspectos:

- Edad de participación. En la convocatoria de Madrid autoriza a la participación a partir de los 18 años, mientras que en la de Valencia es a partir de los 21 años.

- Titulación. Para acceder al concurso-oposición de carácter libre, en el caso de Madrid no especifica títulos, solamente hace referencia a “artistas españoles”, mientras que en el caso de Valencia sí que hace referencia a estar en posesión de determinada titulación: “Profesor superior; diploma de capacidad, título profesional o de Profesor de Música; ser o haber sido Catedrático o Profesor en Conservatorios de Música oficiales, o estar dispensado, en virtud de resolución de este Ministerio, del requisito de titulación por tratarse de personalidad de notorio prestigio en la materia, previo informe de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando” (BOE, 1968 a, p.2082).
- Aspirantes religiosos. En la convocatoria de Madrid no hace referencia alguna. En la de Valencia les solicita a los participantes con esta particularidad, estar en posesión de la “correspondiente licencia eclesiástica emitida por su Superior” (BOE nº 37 de 12 de febrero de 1968, p. 2082).
- Tribunal: en el caso de Valencia, señala específicamente las características profesionales de cada uno de los miembros del tribunal.
- Programa: en el caso de Valencia, especifica la antelación con el que los aspirantes tendrán conocimiento del mismo: “el programa será dado a conocer a los aspirantes por lo menos con dos meses de antelación al comienzo de los ejercicios” (BOE nº 37 de 12 de febrero de 1968, p.2083).
- Realización de ejercicios. En la convocatoria de Madrid hace referencia a un mínimo de 15 días de antelación para realizar la entrega a los opositores por parte del tribunal del programa de los ejercicios.

La lista de admitidos se publica a través de la Resolución de la Dirección General de Bellas Artes publicada en el BOE nº 83 del 5 de abril de 1968, siendo un total de cuatro aspirantes, concretamente: Roberto Campos Fabra, Ismael Castelló Armengol, Mauricio Izquierdo Gómez y Juan Pedro Roperó Castrillo.

En esta convocatoria, es la primera ocasión en la que aparece denominado el conservatorio como Profesional, en detrimento de la denominación de Conservatorio de Música de Valencia que se había utilizado en las publicaciones realizadas hasta la fecha. No es hasta un año después, tras la publicación en el BOE nº 12 del día 14 de enero de 1969 del Decreto 3224/1968 por lo que se le considera como Conservatorio Superior, impartándose en el mismo centro las materias de los tres grados establecidos, siendo el Ministerio de Educación y Ciencia el que determinará las especialidades que se puedan cursar para la obtención del título de Profesor Superior. La justificación de la ampliación de grado aparece reflejada de la siguiente forma:

La conveniencia de atender las necesidades de la enseñanza musical de Grado Superior en una región, como la valenciana, de tan intensa y tradicional dedicación a la música, así como las exigencias de titulación, impuestas por el nuevo Reglamento General de Conservatorios de Música aprobado por el Decreto dos mil seiscientos dieciocho/mil novecientos sesenta y seis, de diez de septiembre, aconsejan elevar el actual Conservatorio Profesional de Música de Valencia a la categoría de Conservatorio Superior, estableciendo las enseñanzas propias del Grado Superior de Música<sup>8</sup> (BOE nº 12 de 14 de enero de 1969, p.664).

Una vez dada a conocer la lista de admitidos, se procede a la publicación del tribunal encargado de evaluar las diferentes partes del concurso-oposición, a través de la Orden del 15 de octubre de 1968. El tribunal estaba formado por un total de cinco integrantes, y la designación de la función de Vocal Profesor especial recayó sobre el profesor del Real Conservatorio de Música de Madrid, que había ganado la primera plaza de profesor de percusión, José María Martín Porrás.

Tras el anuncio del tribunal evaluador y transcurrido más de un año desde la convocatoria del concurso-oposición sin haberse iniciado el desarrollo del mismo, esta convocatoria caía en derecho, por lo que quedó caducada y según la

---

<sup>8</sup> Ya en el periodo democrático y teniendo las competencias autonómicas en educación transferidas por parte del Gobierno de España, se crea según Decreto 156/1997 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana el actual Conservatorio Profesional como desdoblamiento del Conservatorio Superior.

legislación vigente se tenía que abrir un nuevo plazo de treinta días de presentación y admisión de solicitudes, la cual viene determinada a partir de la Orden de 13 de febrero de 1969.

En esta Orden se preservaban los derechos de los aspirantes admitidos con anterioridad, por lo que no tendrían que volver a presentar las solicitudes, pero sí que abría la puerta a la posibilidad de hacer uso de la convocatoria a un nuevo número de aspirantes, rigiéndose todos ellos, según los requisitos de la primera convocatoria, así como manteniéndose las normas reguladoras publicadas en la misma.

La nueva lista de admitidos para la realización del concurso-oposición al Conservatorio de Música de Valencia, aparece a través de la Resolución de la Dirección General de Bellas Artes publicada en el BOE nº 101 del día 28 de abril de 1969. Es de resaltar en este momento, la peculiaridad de que ya aparece por primera vez la denominación de Conservatorio Superior de Música de Valencia. Tras la publicación de la Resolución, aparece un nuevo aspirante al concurso-oposición, por lo que el total de candidatos estará formado por 5 aspirantes, los cuales serán los cuatro que ya habían sido admitidos en la anterior convocatoria más la figura de Gerardo Cardona Lliso.

Habiendo sido resuelta la nueva convocatoria de aspirantes, y al mismo tiempo haber transcurrido también más de 1 año desde la primera convocatoria del concurso-oposición, se procedió a realizar una nueva convocatoria del mismo, tal y como ordenaba la legislación vigente, por lo que se publica la Orden de 1 de abril de 1970 por la que se convoca nuevamente a concurso-oposición la plaza de Profesor especial de *Instrumentos de percusión* del Conservatorio Superior de Música de Valencia. La publicación de la presente Orden significó la caducidad de la emitida anteriormente, formulando la posibilidad de devolución de las tasas abonadas, así como de la documentación presentada a los aspirantes admitidos anteriormente. También se volvió a abrir un plazo de 30 días para la admisión de nuevos aspirantes, siendo admitidos automáticamente los aspirantes que se hubiesen presentado con anterioridad y no hubiesen solicitado la devolución de las tasas de examen.

Volviendo al procedimiento reglamentario, tras la realización de la convocatoria del concurso-oposición, se procede a la publicación del tribunal evaluador correspondiente a partir de la Orden de 22 de junio de 1970. Con respecto al anterior nombramiento de los miembros del Tribunal evaluador, los cambios son mínimos. Las únicas variaciones se encuentran en el cambio respecto al Tribunal titular de Tomás Andrade de Silva como vocal catedrático, (anteriormente aparecía como suplente), en detrimento de Ángel Arias Maceín.

La siguiente publicación redactada en el BOE se refiere a la conclusión del plazo de admisión sin presentación de ningún nuevo aspirante con respecto a la publicación anterior. Todo ello viene detallado según Resolución de la Dirección General de Bellas Artes publicado en el BOE nº 223 del 17 de septiembre de 1970.

Una vez concluso el periodo de admisión de solicitudes, y quedando finalmente formada la lista por los cinco aspirantes mencionados anteriormente, se procede a realizar llamamiento a los mismos para la realización de las pruebas correspondientes, bajo Resolución del Tribunal del concurso-oposición a una plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio Superior de Música de Valencia de fecha 11 de febrero de 1971. El concurso-oposición, se celebró el 3 de mayo de 1971, estando citados los aspirantes a las 12 horas del mismo, en el Real Conservatorio de Música de Madrid para dar inicio a las pruebas.

Realizando una comparación entre los ejercicios a acometer entre las convocatorias para el Real Conservatorio de Música de Madrid, y el Conservatorio Superior de Música de Valencia, se observa la coincidencia en algunos de ellos, como pueden ser, los del apartado de ejercicios escritos y el de la realización de un ejercicio de armonía. En el apartado de ejercicios orales, coinciden en las dos convocatorias la defensa de la memoria pedagógica presentada, la realización de una lección práctica a un grupo de alumnos, así como un ejercicio de lectura a primera vista, no indicando en el caso de Valencia los instrumentos específicos con los que estaría formado el ejercicio.

En el apartado referido a los temas teórico-históricos de la percusión, la diferenciación se observa a partir de la siguiente tabla:

Tabla 1. *Relación de los temas teóricos a desarrollar en cada uno de los dos conservatorios.*

Real Conservatorio de Música de Madrid	Conservatorio Superior de Música de Valencia
Tema 1. La percusión como elemento expresivo de la música.	Tema 1. El ritmo de la música.
Tema 2. Orígenes y evolución histórico-técnica de los instrumentos de percusión.	Tema 2. Orígenes y evolución histórico-técnica de los instrumentos de percusión.
Tema 3. La percusión en la orquesta sinfónica en el periodo preclásico, clásico y romántico.	Tema 3. Descripción, clasificación y técnica de los instrumentos de percusión.
Tema 4. La percusión desde los impresionistas hasta nuestros días.	Tema 4. Empleo de la percusión a través de las diferentes etapas de la historia de la música.
Tema 5. La percusión en el Jazz.	Tema 5. La percusión en el Jazz.
Tema 6. La percusión en la música concreta, aleatoria y electrónica.	Tema 6. La percusión en la música de vanguardia.

Fuente: Elaboración propia<sup>9</sup>.

A la hora de realizar la exposición, en la convocatoria para el Real Conservatorio de Música de Madrid, se solicita la exposición oral de tres temas, mientras que, en la convocatoria para el Conservatorio Superior de Música de Valencia, se solicita el desarrollo solamente de dos temas del cuestionario. Asimismo, en el Conservatorio Superior de Música de Valencia existe otro apartado referido a la realización de un análisis formal-armónico-estético de una obra o fragmento.

En el apartado de interpretación, coincide en las dos convocatorias el tener que presentar un programa de seis obras libres para interpretar, de las cuales una la elegirá el aspirante y otra será elegida por el tribunal, añadiéndole en el caso del

---

<sup>9</sup> Información extraída de la Resolución del Tribunal del concurso-oposición a la plaza de Profesor especial de Instrumentos de Percusión del Real Conservatorio de Música de Madrid por la que se convoca a los señores opositores y se anuncia el programa de los ejercicios (BOE ° 64 de 16 de marzo de 1966, p. 3163) y de la Resolución del Tribunal del concurso-oposición a una plaza de Profesor especial de Instrumentos de Percusión del Conservatorio Superior de Música de Valencia por la que se convoca a los aspirantes admitidos (BOE n° 36 de 11 de febrero de 1971, p. 2259).



Conservatorio Superior de Música de Valencia, la interpretación de dos obras obligadas, con la peculiaridad, en este caso, que las dos han sido compuestas por uno de los miembros del tribunal, que resulta ser el profesor de percusión seleccionado en el concurso-oposición al Real Conservatorio Superior de Madrid.

Finalmente, y tras la realización de las correspondientes pruebas, se publica el nombre de la persona elegida para ocupar por primera vez la plaza de *Instrumentos de percusión* del Conservatorio Superior de Música de Valencia, a través de la Orden de 28 de mayo de 1971. Además del nombramiento del aspirante elegido, en la Orden también aparece citada la fecha de nacimiento de Roberto Campos, siendo concretamente la del día 20 de septiembre de 1903, por lo que destaca la avanzada edad con la que accedió a la plaza de forma definitiva.

Al igual como lo acaeció en el Real Conservatorio de Música de Madrid, durante el periodo de tiempo transcurrido desde la autorización de la asignatura hasta el nombramiento definitivo del aspirante seleccionado, bajo dirección del conservatorio por parte de José Roca, la docencia de la asignatura estuvo ocupada de forma interina por el aspirante que finalmente consiguió la plaza definitiva, justificando la situación administrativa ante la falta de titulación, pero estar obteniéndola en ese instante (Pérez Vigo, 2016).

Independientemente a su labor docente, el profesor Campos también desarrolló la actividad de realizar composiciones específicas para los instrumentos de percusión, así como la publicación de material didáctico referido a estas enseñanzas. La ausencia de estas publicaciones específicas para la materia en estos primeros años viene reflejada por el mismo autor en la presentación que realiza en su *Método completo de percusión vol.1*:

El segundo motivo, se refiere a la falta de metodología nacional. Al implantar en los Conservatorios la asignatura de Percusión, nos encontramos con que la carencia de métodos nacionales era absoluta y no hubo más remedio que adoptar métodos extranjeros con el consiguiente inconveniente del idioma. [...] Es fácil comprender el trastorno que esto significa para el alumno, que se ve privado de las explicaciones del texto que muchas veces es importantísimo. Hoy, ya hay algunos profesores que han apreciado esta misma falta y han coincidido en igual criterio, e incluso se han editado varios métodos en este sentido, algunos de gran valía (Campos, 1976, p. 4).

Antes de cerrar este apartado referido a la implantación de la asignatura de percusión en los conservatorios de forma oficial, es interesante hacer referencia al caso específico y particular del Conservatorio de Barcelona.

Dos años después de la publicación por primera vez de los estudios de percusión como una materia reglada dentro de los planes de estudio (Decreto de 1942), se publica en el BOE del día 16 de febrero de 1944 el Decreto de 26 de enero del mismo año según el cual se crea el Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona, disponiendo en su artículo segundo que: “las funciones docentes del Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona serán asumidas de modo exclusivo: para la enseñanza de la Música, por la Escuela Municipal de Música y el Conservatorio del Liceo...”

Tras esta autorización para realizar las funciones de Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona, el Ayuntamiento de la ciudad autoriza la contratación con unas pocas horas lectivas de un profesor de percusión para la Escuela Municipal de Música<sup>10</sup> (Llorens, 2019).

Con la realización de esta contratación de un profesor de percusión por parte de un centro oficial, se presentan diversas dudas con respecto a la implantación de la asignatura de percusión en los conservatorios, entre ellas la de si realmente fue el Real Conservatorio de Música de Madrid o el Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona el primero en implantar estos estudios de forma reglada. Por otra parte, aparece la duda también sobre cómo es posible que transcurridos veinte años desde la implantación en Barcelona de la asignatura de percusión, a la hora de poder contratar un profesor para el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en el año 1964, no existiese todavía ninguna persona con la titulación oficial en su posesión.

Varias son las posibles respuestas a esta pregunta. Una de ellas sería la posible falta de autorización por parte de la administración al Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona de la capacidad para poder otorgar esta titulación, debido probablemente a que la realización de este tipo de enseñanza se tratase como una docencia interna del propio conservatorio, o tal vez que la inclusión de estas clases de percusión se enmarcasen en unas clases de

---

<sup>10</sup> Ver documento original en Anexo IV.

complemento a otra materia, situación administrativa que sí que aparece reflejada en el Decreto de 1942:

Además, se establecerán, dentro de los cursos ordinarios, cursos breves de ampliación, de mayor a menor duración, según las materias, como perfeccionamiento de las enseñanzas generales. Estos cursos abreviados se encomendarán, según su importancia o utilidad, o a Encargados de curso, o Catedráticos y Profesores del Conservatorio o de otros Centros docentes o a Profesores y artistas de reconocido valor, españoles o extranjeros (BOE de 4 de julio de 1942, p. 4838).

## **2.2. La evolución de la percusión a partir de las composiciones de autores españoles**

Hasta este momento, en los anteriores párrafos se ha abordado la evolución de la percusión en España desde un punto de vista académico. Otro punto de vista relevante desde el que se puede observar este desarrollo es desde la vertiente de las partituras realizadas para este instrumento por parte de compositores españoles.

La música escrita para percusión en España no es hasta mediados del s. XX, cuando empieza a tener una relevancia semejante a las composiciones que se estaban realizando en Europa o Estados Unidos. Hasta ese momento, el uso que se le había otorgado a la percusión estaba circunscrito como instrumento integrante de la música orquestal y con una funcionalidad de instrumento de apoyo o de color, con un lenguaje convencional de carácter postromántico principalmente (Temes, 2012).

La primera composición escrita para la percusión como instrumento solista se presenta bajo el título de *Dos movimientos para timbal y orquesta*, compuesta en 1956 por el compositor madrileño Cristóbal Halffter. Obra estrenada por José María Martín Porrás ante la negativa de realizar el estreno por parte de los dos solistas de percusión de la Orquesta Nacional de España dentro de la programación del VI Festival Internacional de Música y Danza de Granada en el año 1957 bajo la dirección de Ataúlfo Argenta:

Cuando, en 1957, el llorado Ataúlfo Argenta ensayaba mi obra «Dos movimientos para timbal y cuerda», para ofrecer su estreno en el Festival de

Granada, ningún timbalero madrileño quiso hacerse cargo de la difícil parte solista. Era entonces, a pesar de los muy buenos instrumentistas que teníamos, inconcebible tocar el timbal de esa manera, y, además, «como solista». José María Martín Porrás, el más joven del grupo de percusión de la Orquesta Nacional, se hizo cargo de esta parte, ante el asombro de todos sus compañeros, e hizo una versión excelente de mi obra, a pesar de sus enormes dificultades (Pérez Vigo, 2016, p. 282).

A partir de este instante la percusión se convirtió en el gran referente instrumental de las nuevas producciones, realizándose una gran edición de partituras para este grupo de instrumentos, siendo destacable la creación del propio Halffter, que en un breve periodo de tiempo compuso las siguientes piezas:

- 1960. *Microforma para percusión* de Cristóbal Halffter. Es la primera vez que se realiza una obra para la sección orquestal de la percusión, concretamente para ocho percusionistas. Esta pieza se integrará posteriormente dentro de otra obra denominada *Cinco microformas para orquesta*.

- 1963. *Espejos* de Cristóbal Halffter. Es la primera obra escrita para *ensemble* de percusión por parte de un compositor español, teniendo la característica compositiva de además de la intervención de los cuatro percusionistas, la utilización de un magnetófono con su microfonía y sistema de reproducción, siendo grabada en directo la primera parte de la obra mientras se interpreta, y reproducida nuevamente al final de la misma. Este tipo de recursos ya había sido utilizado por John Cage entre otros, unos cuantos años antes.

Tras las composiciones hasta aquí expuestas, les siguieron un gran número de nuevas piezas, todas ellas realizadas por compositores que con el tiempo se han convertido en un referente de la historia musical de España. Realizando una visión cronológica de estas piezas, se encuentran:

- 1966. El compositor vasco Carmelo Bernaola compone *Traza*. Obra para cuatro percusionistas y piano.

- 1969. El compositor catalán Josep Soler escribe *Sonidos de la noche*. Obra para seis percusionistas.
- 1969. Tomás Marco escribe *Floreal (música celestial II)*. Primera obra para un percusionista solo de un compositor español. La partitura de Tomás Marco es la segunda de un grupo de tres composiciones enmarcadas dentro de la denominación de “música celestial”, cuyo el propio autor describe de la siguiente forma: “Música celestial es el nombre que he dado a una serie de composiciones cuyas principales características son dinámicas quietas y lentas, tiempos calmados, que podrían ser consideradas, hasta cierto punto, como música espiritual” (Marco, 1969, prólogo). La pieza está escrita con una grafía bastante similar a la utilizada por Stockhausen en su obra *Zyklus* (1959). Esta pieza, viene precedida por la obra *Vitral (música celestial nº I)*, escrita para órgano y orquesta de cuerda, y por la que le fue concedido por el Ministerio de Cultura en el año 1969 el Premio Nacional de Música en la modalidad de composición. La tercera obra que concluye la serie de “música celestial”, es *Quasi un Réquiem (música celestial III)*, compuesta para cuarteto solista de cuerda y orquesta de cuerda.
- 1970. *Vivencia*, obra solo para un percusionista de Joaquín Bertomeu.
- 1970. *C-3*, obra solo para un percusionista de Carlos Cruz de Castro.
- 1972. Joan Guinjoan compone *Tensión-Relax*. Obra que junto a *Floreal* de Tomás Marco es la más interpretada de compositores españoles dentro del repertorio solo de percusión.
- 1973. Luis de Pablo compone *Le prie-Dieu sur le terrasse*, obra solo para dos bombos en la que se recurre a determinada *performance* escénica.

Siendo bastante numerosa la producción de partituras para los instrumentos de percusión en un periodo corto de tiempo, cabe destacar que la práctica totalidad de los grandes compositores españoles, han utilizado el recurso de la percusión para sus creaciones. A partir de las obras expuestas anteriormente, no sería correcto no mencionar a compositores como Llorenç Barber (1948), Francisco Guerrero (1951-1997), Ramón Ramos (1954-2012), Mauricio Sotelo (1961), José

Manuel López López (1956), Jesús Torres (1965) y muchos otros que han continuado hasta nuestros días ampliando la producción y relevancia de las partituras y los instrumentos de percusión.

Dejando ya las referencias compositivas y para finalizar este capítulo, cabría mencionar la importancia que han tenido para la producción musical la aparición de un tipo de agrupación que ha sido clave para entender la evolución realizada por los instrumentos de percusión a partir de la segunda mitad del s. XX. Concretamente, se trata de los denominados grupos de percusión. En el caso español, el primer grupo de percusión que se crea nace a partir de los alumnos que estaban estudiando en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, adoptando el nombre de *Grupo de Percusión de Madrid*. El grupo se funda en 1976 y desaparecerá cuatro años después. Durante este periodo, e imitando la función del grupo decano francés (*Les Percussions du Strasbourg*), estrenó un total de 27 obras, las cuales impulsaron el desarrollo del repertorio de compositores españoles. El estreno del grupo se realizó los días 18 y 25 de enero de 1978, en cuyo programa de mano, Halffter (citado en Pérez Vigo, 2016), expuso las siguientes palabras:

Supone para mí una profunda alegría hacer la presentación en este concierto del «Grupo de Percusión de Madrid». Ellos pueden servir, en cierto modo, de ejemplo en la profunda transformación que la vida musical española ha experimentado en los últimos años, ya que son el más claro exponente de la calidad con que se puede interpretar la música de hoy. [...] Por eso -insisto- me produce ese enorme placer presentar en este concierto a un grupo joven que empieza a ver la música de mi generación como algo normal, como algo que, en cierto modo, ya debería ser «historia», pero que, por toda una serie de desfases, aún no lo es (pp. 282-283).

A continuación de la formación del grupo, le siguió el *Grupo de Percusión de Valencia*, que también nació desde el seno del conservatorio de la ciudad, y que estaba dirigido por Manuel Tomás, docente que sucedió a Roberto Campos como catedrático del centro.

La existencia de manera más prolongada o efímera de estas formaciones llevó consigo la aparición de diversos grupos, algunos de los cuales continúan su labor de promoción y exposición de la percusión en España, y que han contribuido y

contribuyen a que la proyección y evolución de estos instrumentos continúe produciéndose.

Quizá no somos justos cuando afirmamos que la Percusión ha alcanzado en nuestro siglo XX un auge sin precedentes. Más bien habría que afirmar que la Percusión ha vuelto a ocupar en nuestro tiempo ese lugar preeminente que ya ocupó durante siglos y siglos en los albores de la Historia de la Música. En definitiva, no estamos realizando nuevos hallazgos: estamos reconstruyendo el pasado musical de la Humanidad. El que uno de los instrumentos percutivos más “nuevos” para la música actual sea el tambor africano de madera es enormemente significativo (Temes, 1979, p.14).

### **3. ¿Roldán-Varèse? Problemática sobre la autoría de la primera composición para *ensemble* de percusión**

Estar en posesión del privilegio de haber realizado la composición de la primera obra para *ensemble* de percusión es una cuestión que plantea cierta controversia entre los musicólogos.

No va a ser el estudio de este hecho el objeto de la presente tesis doctoral, así como el posicionamiento a favor de una u otra parte, pero sí que es enriquecedor mostrar los diferentes argumentos que utiliza cada una de las dos posiciones para defender su autoría. Ante esta situación, también es relevante exponer algunas aportaciones en las que se defiende la alternativa de no ser ninguna de las composiciones de Roldán o Varèse las primeras escritas para grupo de instrumentos de percusión.

Los defensores de esta primera autoría por parte de un autor diferente a los dos citados en este estudio, consideran que existen otras piezas anteriores en las que se utilizan los instrumentos de percusión como una agrupación homogénea. La primera de ellas es una pieza escrita por Darius Milhaud (1892-1974) en colaboración con el escritor Paul Claudel (1868-1955), que se presenta bajo el título de *Les Choéphores Op. 24 (1915)*, y que está basada en la única trilogía del teatro griego antiguo que se conserva bajo el título de *La Orestíada* escrita por Esquilo. En los movimientos número IV *Présages*, número V *Exhortation* y en el

número VII *Conclusion*, se intercala la ejecución del conjunto de percusión solo con las voces de la recitadora y el coro<sup>11</sup>.

La segunda de las piezas es la obra del compositor estadounidense George Antheil (1900-1959), *Ballet Mécanique* (1926). En sus inicios, la obra estaba diseñada para ser la música de la película que, bajo el mismo nombre, dirigió Fernand Léger (1881-1955) y que fue estrenada en París en 1924. Las desavenencias entre director y compositor hicieron que cada uno siguiese un camino diferente y que la película fuese estrenada como película de género mudo el 24 de septiembre de 1924 en Viena dentro de la programación de la *Internationale Ausstellung neuer Theatertechnik* (Exposición Internacional para la Nueva Técnica del Teatro).

La composición musical original estaba formada por 16 pianolas sincronizadas divididas en cuatro grupos, 2 pianos, 4 bombos, 3 hélices de avioneta, 7 timbres eléctricos, 3 xilófonos, tam-tam y una sirena de manivela, aunque para su estreno, ante la imposibilidad de conseguir la totalidad de los instrumentos necesarios inicialmente, principalmente las pianolas, así como mantener la sincronización planeada, se redujo y quedó a 10 pianos, una pianola, y los instrumentos de percusión.

El estreno de la obra musical se produjo el 19 de junio de 1926 en el *Théâtre des Champs Élysées*, donde según Palafox (2019) la contemporaneidad de la orquestación, así como la sonoridad de la música desencadenó en un enfrentamiento entre el público que abucheaba, y el público que valoraba positivamente la música que estaba escuchando:

Erik Satie, de pie en un palco, aplaudía gritando: “¡Qué precisión! ¡Qué precisión!”. El norteamericano, dijo, “buscaba advertir a la era en la cual yo vivía, acerca de la simultánea belleza y peligro de su propia filosofía y estética mecanicista inconsciente. Como yo lo veía, mi “Ballet mécanique” (¡debidamente tocado!) era racionalizado, brillante, frío, a menudo tan “musicalmente silencioso” como el espacio interplanetario, y también a menudo tan caliente como una fundición eléctrica, pero siempre intentando, al menos, operar sobre nuevos principios constructivos más allá del marco

---

<sup>11</sup> Consultar grabación del fragmento en Anexo V.



de las normas preestablecidas (desde la Novena de Beethoven y Bruckner) (Altamira, 2013, párr. 2).

Tras este escandaloso estreno en París, como consecuencia de la repercusión que obtuvo, se organizaron dos conciertos en el Carnegie Hall de Nueva York, realizándose el primero de ellos el 10 de abril de 1927. Esta presentación americana, debido a diversos errores técnicos fundamentalmente, fue un verdadero desastre, lo que conllevó a la suspensión inmediata del segundo concierto programado. Este hecho supuso que esta pieza no volviese a ser interpretada en vida del compositor, aunque el autor sí que realizó una nueva reducción de la instrumentación en 1953 quedándose con una plantilla definitiva de 4 pianos, 2 xilófonos, 2 sirenas eléctricas, 2 hélices, 5 timbales, glockenspiel y gran cantidad de instrumentos de pequeña percusión.

Byrne (1998), citado en Hall (2008) es de los que con mayor fuerza justifica la autoría por primera vez de esta pieza para ensemble de percusión:

Debido a que Antheil trató el piano como percusión, con un estilo mecanicista y una percusión exuberante, muchos creen que el Ballet Mécanique [sic] es la primera pieza para ensemble de percusión del arte occidental. Los que se oponen a este punto de vista creen que la escritura para piano de Antheil es demasiado melódica para caer en la categoría de percusión (p. 17).

En esta ocasión, la discusión se plantea fundamentalmente a partir de la función que realizan los pianos, diferenciando entre si su función es la de un instrumento de percusión con un carácter más rítmico, o si realmente están realizando las funciones de los instrumentos de cuerda y viento de la orquesta con unas características más melódicas. A este respecto:

La instrumentación para *Ballet Mécanique* es la de una orquesta de foso modificada con una sección de percusión ampliamente aumentada y utilizada de forma creativa, lo que la convierte en una composición innovadora que hizo mucho para aumentar la conciencia de las posibilidades de percusión, pero no es un conjunto de percusión (Hall, 2008, p.19).

No sólo es esta la única pieza en la que también existe discusión sobre la primera autoría de obra para percusión antes de llegar a la década de los años 30 que es cuando está situado el inicio “oficial” de la música para *ensemble* de percusión.

Un año posterior al estreno del *Ballet Mécanique*, el compositor ruso Alexander Tcherepnin (1899-1977) estrena su *Sinfonía n° 1* el día 29 de octubre de 1927 en París, obra en la que su segundo movimiento, está escrito para grupo de percusión<sup>12</sup>:

En la introducción de su tesis doctoral, John Boudler sugiere que el segundo movimiento de la misma, constituye la primera obra para ensemble de percusión. A lo que John R. Hall contesta: “el segundo movimiento de la sinfonía de Tcherepnin sí que contiene una sección para percusión sola, pero no es una composición autónoma, y no está escrita exclusivamente para percusión. Incluye, en las cuerdas, golpes en el cuerpo del instrumento con el reverso del arco (Rodríguez Rodríguez, 2015, pp. 123-124).

Tal y como se observa en esta cita, la justificación de rechazo de esta primera autoría, en esta ocasión, se debe a no ser considerada como una pieza autónoma, sino que forma parte de un conjunto, aunque realmente, si estuviese escrita independientemente, por sus características si que podría haber sido la primera pieza escrita para *ensemble* de percusión.

Contemporánea a la obra de Tcherepnin, aparece otra partitura en la que la percusión otra vez está tratada de forma solo y en grupo. Concretamente es en el interludio del inicio del segundo acto de la ópera de Shostakovic *La nariz* (1928), estrenada de forma completa en San Petersburgo el 18 de enero de 1930. Tal vez la función de esta pieza sea la de transición entre actos, para así poder realizar durante este periodo el cambio de decorado requerido durante la ópera, aunque existen posiciones que todo y clasificarla como un interludio musical afirman que esta pieza se adelantó en el tiempo a las de Roldán y Varèse, por lo que se debe considerar como la decana de las obras para *ensemble* de percusión (Bringas, 2012).

Con anterioridad al estreno de esta ópera y ya centrándose en la producción de los compositores objeto de este estudio, Amadeo Roldán escribe una pieza que

---

<sup>12</sup> Consultar grabación del fragmento en Anexo VI.

se presenta bajo el título de *Obertura sobre temas cubanos* (1925) en la que también existe un periodo de transición dentro de la obra en el que sólo interpretan los instrumentos de percusión. Tal y como ocurre en piezas comentadas en párrafos anteriores, en esta ocasión tampoco se puede considerar como una pieza independiente para *ensemble* de percusión propiamente, sino que forma parte del conjunto.

En cuanto a las composiciones tratadas en esta tesis doctoral, la problemática sobre su primera autoría se presenta desde tres perspectivas diferentes. La primera de ellas es desde un punto de vista cronológico de realización de las composiciones. La segunda perspectiva se presenta a partir de la consideración de los instrumentos usados en las *Rítmicas* como instrumentos folclóricos y no pertenecientes a los que se pueden denominar “instrumentos de música culta”, y la tercera perspectiva se aborda desde la situación temporal de la fecha de estreno de cada una de las obras.

Las *Rítmicas* de Amadeo Roldán son un total de seis piezas, compuestas entre los años 1929 y 1930. Las cuatro primeras están escritas para quinteto de viento y piano, siendo las numeradas como V y VI las que conforman la segunda serie de piezas, escritas en 1930 para once percusionistas y director (Neira, 2006).

Por su parte, *Ionisation* es una composición realizada para trece instrumentistas, en la que se incluye un piano. La obra fue compuesta en 1931: “Varèse terminó *Ionisation* el 13 de noviembre de 1931” (Paraskevaídis, 2002, p.11).

Sin querer tomar parte en la problemática, desde un punto de vista cronológico de composición de las piezas, es evidente, y está aceptado por parte de todos los estudios académicos, que las *Rítmicas* sí que se pueden catalogar como las primeras composiciones escritas para *ensemble* de percusión.

Es claro que no reviste ninguna significación comprobar “quien llegó primero”, sino simplemente explicarle al centralismo cultural nortecéntrico -que sí se ha mostrado siempre preocupado por señalarlo- que, a veces, hay cosas que ocurren antes en la periferia que en el ombligo del mundo. Es inconducente entablar una discusión en este sentido (Paraskevaídis, 2002, p. 13).

La segunda perspectiva, está determinada por la problemática de la consideración de los instrumentos usados en las *Rítmicas* como instrumentos folclóricos frente a instrumentos cultos. Esta utilización de instrumentos de índole popular es lo que argumentan principalmente los musicólogos franceses para situar las piezas dentro de una música menor, calificándola de forma peyorativa como folclorista (Paraskevaídis, 2002).

No solamente se utilizan argumentos para desvalorizar las composiciones de Roldán a través de las características y peculiaridades de los instrumentos utilizados, sino que tal y como afirman Charbonnier y Ouellette (1970), citados en Paraskevaídis (2002), también lo justifican a través de la estructura de las piezas, al estar basadas en ritmos típicos del folclore cubano (rumba y son cubano), al igual que ante el poco número de instrumentos utilizados frente a la mayor número y envergadura instrumental que se requiere en la obra de Varèse.

Frente a estas posiciones en defensa de la obra de Varèse, además de las aportaciones de apoyo de la obra de Roldán expuestas por parte de la musicóloga argentina Graciela Paraskevaídis (1940-2017), los estudiosos que se posicionan a favor de las *Rítmicas*, también ponen en valor la importancia que tuvieron estas piezas para el conocimiento e incorporación a los medios académicos musicales y a la música profesional de concierto de los instrumentos populares de percusión a partir de las grafías utilizadas en las partituras (Neira, 2006).

La no consideración de las *Rítmicas* como composiciones pertenecientes a la música culta debido al uso de instrumentos folclóricos o basados en ritmos pertenecientes a la música popular, también tiene su contestación realizando una comparación con las partituras realizadas por grandes compositores europeos en las que las influencias autóctonas forman parte de sus composiciones. A este respecto:

Con argumentos tan arrogantes acerca del folclorismo, tendríamos que, por ejemplo, descalificar varias obras importantes de Béla Bartók y del joven Igor Stravinski, incluida *La consagración de la primavera* y *Les noces*. O poner en tela de juicio la validez de utilizar una serie de doce sonidos - ¿música pura? - para componer un vals - ¿música aplicada? ¿impura? - (Schonberg, opus 23, número 5). Una de las formas del vals es peculiar de la tradición vienesa. El son y la rumba son formas peculiares de danzas afrocubanas. Schonberg

puede basarse en su propia tradición. Roldán, no (Paraskevaïdis, 2002, pp. 13-14).

Ante esta segunda perspectiva, es difícil poder determinar cual de las dos posiciones es la que más se asemeja a la realidad, pero se evidencia que en esta ocasión la problemática está dirigida más hacia un punto de vista basado en el paradigma de la superioridad intelectual con la que se plantea el choque entre lo culto y lo popular.

Más dificultoso, si cabe, se presenta el posicionamiento si se observa la problemática en cuanto a la fecha de la *première* de las piezas. En referencia al estreno de la obra de Varèse, existe una total coincidencia en datar exactamente la fecha de su realización. En palabras del director del *ensemble* que realizó la primera audición y persona a la que estaba dedicada la obra, Nicolas Slonimsky (1988): “Página de dedicatoria "al primer ionizador, su amigo" de la partitura única de Varèse, de la cual di la primera actuación, en Nueva York, el 6 de marzo de 1933” (pp. 120-121)<sup>13</sup>.

El concierto se realizó en el Carnegie Hall de Nueva York, concierto que fue organizado por la *Pan-American Association of Composers*<sup>14</sup>. Al mes siguiente, la partitura fue estrenada en La Habana dentro de los conciertos que Slonimsky realizó en su gira latinoamericana<sup>15</sup>, y el propio director afirmaba:

Otro crítico de La Habana, indignado por mis programas ultramodernos, dijo que estaba “loco” y me acusó de gastarle una broma al público cubano. Había dirigido *Ionisation* de Edgar Varèse, escrita para instrumentos de percusión, fricción y sirenas... (Slonimsky, 1946, p.5).

A diferencia de lo ocurrido en el estreno mundial de *Ionisation* en Nueva York, en esta ocasión el propio Slonimsky no determina la fecha de realización de este concierto en tierras cubanas, imposibilitando datar exactamente la fecha de

---

<sup>13</sup> Ver documento gráfico original en Anexo VII.

<sup>14</sup> La información sobre el programa del concierto se puede consultar a través del siguiente enlace: <https://www.carnegiehall.org/About/History/performanceHistorySearch?q=&dex=prodPH&event=22504&cmp=Edgard%Varèse> (Última consulta realizada el 29 de mayo de 2020).

<sup>15</sup> Ver documento gráfico en Anexo VIII.

estreno de la obra de Varèse, motivo por el que posteriormente se producirán conjeturas sobre este estreno en la ciudad de La Habana.

Con respecto a la *Rítmicas*, se observa diferente y muy variada documentación en la que se cuestiona la fecha exacta del estreno de estas composiciones. Por ello, se presentan las aportaciones de diversos autores para dejar constancia de la variabilidad en determinar la fecha de estreno de las obras. En este caso, debido a la fluctuación de fechas, se expondrán las diversas referencias no por orden de datación de la fecha del estreno, sino según el orden cronológico de impresión de las referencias.

La primera de ellas corresponde a una publicación realizada por Slonimsky (1988), en la que él mismo hace referencia a la inclusión de las *Rítmicas* dentro de la programación de un concierto realizado en La Habana:

En el aspecto artístico, me familiaricé con la música exótica y libremente disonante de Amadeo Roldán y Alejandro Caturla [...] En mi programa cubano incluí una notable obra afrocubana de Caturla, *Bembé*, compuesta para un pequeño ensemble con muchos instrumentos cubanos de percusión; Fue el primer trabajo original que realicé u oí, escrito de una manera rítmica exótica. También incluí Rítmica de Roldán (Slonimsky, 1988, p.121).

Desafortunadamente, en esta documentación el autor tampoco data la fecha exacta de la realización del concierto en la capital cubana, lo cual hubiese significado dejar una gran evidencia para poder solucionar la disyuntiva de la fecha de estreno de las piezas. Igualmente, al tan sólo hacer referencia a la inclusión de *Rítmica* a la que alude, no resulta suficientemente explicitado si se refiere concretamente a todas las piezas, o a las piezas compuestas para percusión, por lo que también se subsiste abierta la disyuntiva sobre la problemática.

A pesar de no datar la fecha del concierto, con la participación de un gran número de percusionistas utilizados para la interpretación de la pieza *Bembé* de Alejandro Caturla, según Paraskevaídis (2002) parece bastante verosímil que también se hubiesen interpretado las piezas roldanianas en esa ocasión, situando la celebración de ese concierto de La Habana en 1931.

Continuando con las siguientes referencias, cronológicamente se encuentra la publicación realizada en la *Revista Musical Chilena* en la que según Gómez (citada en Paraskevaídis, 2002) no es hasta el año 1960 cuando son estrenadas en Cuba, determinando que el director del concierto fue el cubano Argeliers León, información que también valida Ramos (2017), situando su estreno en la Biblioteca Nacional José Martí. A estas dos afirmaciones hay que sumar la aparecida en Neira (2006), en la que además especifica que se produce “su primera audición mundial” (p.13).

Es bastante difícil aceptar que en esta ocasión se produjo su estreno mundial, ya que existe bastante documentación, además de la ya expuesta, en la que se corrobora la interpretación de estas piezas con bastante anterioridad. En Paraskevaídis (2002), la misma autora ya referencia la interpretación de las piezas con anterioridad al concierto de La Habana:

Sin embargo, sí parecen haber sido tocadas antes en los Estados Unidos, como se desprende -por ejemplo- del programa de un concierto dirigido por Paul Price el 4 de marzo de 1954 en la School of Music de la Universidad de Illinois (p.12).

Una de las figuras clave del desarrollo musical del s. XX es sin duda John Cage. Durante la década de los 40, John Cage ya se había convertido en un referente de las nuevas composiciones y de la experimentación y aportación de nuevas sonoridades al mundo de la música.

Una parte importante de sus conciertos estaba formada por piezas en las que la percusión era el instrumento de referencia. En esta última parte del capítulo, se va a explicitar la relación entre Cage y Amadeo Roldán a través de los diferentes conciertos en los que el americano dirigió la música de Roldán, y que también sirven para situar la problemática sobre la fecha del estreno de las obras.

Un concierto histórico que marcó un antes y un después en la difusión de todas estas nuevas vanguardias, así como la inclusión, a través de las constantes exploraciones rítmicas principalmente de la producción de la denominada música de estilo “afrocubanista”, (motivo de polémica por parte de los críticos más puristas), fue el realizado en el MoMA de Nueva York el 17 de febrero de 1943:

Significativamente, Cage no audicionó la clásica pieza de Edgar Varèse, *Ionisation* (1933), en el concierto del MoMA. Es posible que esta notable ausencia se deba a que Cage solo se proponía incluir a compositores «panamericanos»; y, segundo, acaso también porque intenta enfatizar la anterioridad de las *Rítmicas V y VI* (1930), mucho menos celebradas que la pieza *Ionisation* (1932) de E. Varèse. Cage traza así la genealogía de un canon percusivo alternativo con la referencia a la historia cubana (Ramos, 2017, p. 22).

Independientemente de los escándalos que pudiesen provocar los conciertos realizados por Cage, Rivera (2015) también sitúa el estreno de las obras de Roldán en el concierto realizado en el MoMA. Para ello, toma como referencia una entrevista realizada el 23 de marzo de 1987 en la que el propio Cage afirma:

NR: *¿Cómo fue recibido el concierto en el MoMA?*

JC: Creo que fue controversial. Es gracioso; supongo que como era mi primer concierto en Nueva York y que desde un punto de vista californiano, Nueva York es tan importante que yo pensaba que un concierto en el MoMA garantizaría el éxito de mi futuro (se ríe). Recuerdo haber estado sorprendido del hecho de que fue casi como si nada hubiera pasado, a pesar de las reseñas en las revistas *Life* y *Time*<sup>16</sup>...

NR: *¿Y nada tampoco por parte de compositores ya establecidos?*

JC: No creo, no hubo mucho más. Pero en aquel tiempo un concierto de percusión era algo inaudito.

NR: *Y también por el hecho de que estrenabas nuevas piezas de compositores latinoamericanos, como la de Ardevol y la de Roldán.*

---

<sup>16</sup> La reseña a la que se hace referencia de la revista *Life* aparece en las páginas 42-44 de fecha 15 de marzo de 1943. Esta referencia se puede consultar en el siguiente enlace: <https://books.google.es/books?id=YIEEAAAAMBAJ&pg=PA4&dq=life+marc> (Última consulta: 10 de junio de 2020).

La reseña a la que se hace referencia aparece en la revista *Time* bajo el título de *Music: Percussionist* en fecha de 22 de febrero de 1943, Vol. XLI N° 8 N° 5. Esta referencia se puede consultar en el siguiente enlace: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,774357,00.html#paid-wall> (Última consulta: 10 de junio de 2020).



JC: No creo que se hubieran presentado antes. Y fue muy lindo. Y Henry Cowell y William Russell (p.72).

Todo y la importancia de este concierto, así como las referencias al estreno de las obras durante el mismo por parte de John Cage, Ramos (2017), haciendo detalle a palabras de Hall (2008), sitúa el estreno de las piezas en una fecha anterior a la realización del concierto del MoMA:

Pensaríamos que el concierto fue el estreno mundial de las dos piezas iconoclastas de Roldán aquella noche en el MoMA, donde Cage estrenó también una rara pieza afrocubanista de José Ardévol, si no fuera porque, según parece, ya había interpretado las *Rítmicas* antes, en 1940, con Lou Harrison en el Mills College de Oakland, California (p.40).

En relación con esta afirmación, existe una reseña periodística realizada en la revista *Time*, en la que se alude a este concierto, y sí que afirma literalmente, que fueron interpretadas la *Rítmicas* de Amadeo Roldán en el mismo:

La semana pasada, en el Mills College de California, los estudiantes de las escuelas de verano subieron a un escenario ante un fondo de escalas musicales al estilo de Picasso, recogieron una variedad de campanas, silbatos y tambores, y se dejaron llevar con todo lo que tenían. Con un gusto ordenado, golpearon, sacudieron, soplaron, pisotearon y recorrieron el *Pulso* de Henry Cowell, la *Segunda Construcción* de John Cage, los bocetos de *Chicago* de William Russell, el *Cántico* de Lou Harrison, las *Rítmicas V y VI* de Amadeo Roldan. Cuando terminaron, el público dio su aprobación percusiva. Escribió el crítico musical Alfred Frankenstein en la Crónica de San Francisco: "... Interminablemente fascinante ..."17 (Time, 1940).

Finalmente, y para cerrar la perspectiva referida a la fecha de realización del estreno de las obras de Roldán, se referencian unas aportaciones más recientes, en las que el autor sí que data categóricamente la fecha y el lugar del estreno de las obras con anterioridad a todas las expuestas hasta el momento:

---

<sup>17</sup> Esta reseña, aparece en la revista *Time* en fecha de 29 de junio de 1940, Vol. XXXVI N° 5. Esta referencia se puede consultar en el siguiente enlace: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,764285,00.html> (Última consulta: 10 de junio de 2020).

Tras varios años de investigación, he logrado verificar la fecha de la primera ejecución de las *Rítmicas V y VI*, que hasta ahora no se había confirmado con exactitud -al menos no en la bibliografía existente en español-. En el manuscrito original de la *Rítmica VI* que se halla en la Fleisher Collection de la FLP, aparece la siguiente anotación en inglés: “Primera ejecución Seattle Cornish School”, con firma autógrafa de John Cage. El propio Cage las dirigió en el que fue su tercer concierto de percusión en la Cornish, el 9 de diciembre de 1939, pocos meses después de la muerte del compositor, ocurrida el 7 de marzo de ese mismo año” (Rodríguez Gómez, 2015, p. 210).

Ante la versatilidad para concretar la localización temporal del estreno de las obras que se observa en toda la documentación expuesta, resulta bastante complicado el posicionarse a favor o en contra de alguna de las diferentes variables presentadas, por lo que tendrán que ser los investigadores en cuestión los que determinen cual de todas las fechas es la correcta. Mientras esto no se produzca, la discusión continuará produciéndose.

#### **4. Aprendizaje cooperativo y enseñanza performativa en la docencia musical**

La transmisión de conocimientos establecida dentro de la relación entre profesor-alumno, se puede describir como la parte de la pedagogía que se encarga de aglutinar todos los diferentes métodos y herramientas que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que comúnmente se denomina didáctica (Jorquera, 2004).

La didáctica se puede considerar una disciplina que forma parte de las diferentes ciencias de la educación, ya que ella misma, investiga y experimenta siempre bajo parámetros científicos (Zaragozá, 2009).

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje varios son los parámetros que se deben tener en cuenta para que la consecución de la finalidad sea lo más fructífera posible. Para ello, las pautas a desarrollar dentro del progreso didáctico deben ser las siguientes:

- Análisis. Periodo de reflexión sobre el tema a tratar.
- Diseño. Conformación del periodo de la investigación.

- Ordenación. Estructuración del trabajo a desarrollar.
- Refuerzo. Periodo de desarrollo del aprendizaje.

De las diferentes tipologías de didáctica existentes, en este caso, la didáctica musical se puede catalogar dentro de las denominadas didácticas especiales o específica, ya que está dirigida hacia una disciplina o materia concreta de estudio. En palabras de Ferrández (1984), citado en Jorquera (2002): "La didáctica especial hace siempre referencia a una asignatura concreta; también puede hacer mención a un conjunto de asignaturas que tienen un contexto común" (p. 7).

Toda didáctica está dividida en dos partes. La primera de ellas tiene un carácter teórico, en el que se enfatiza más en los conocimientos elaborados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda parte se presenta desde una perspectiva práctica a partir de la aplicación de los diversos contenidos interiorizados de los métodos y técnicas a realizar en la intervención real del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las primeras corrientes metodológicas dentro del ámbito musical que forjaron los cimientos de la posterior eclosión acaecida en el s. XX, fueron las aportaciones realizadas principalmente por pedagogos franceses a lo largo del s. XIX como Wilhem (1781-1842), Galin (1786-1820), Paris (1798-1866), Chevé (1804-1864) y Gédalge (1856-1926). Dentro del ámbito anglosajón destacaron los trabajos realizados por Fröbel (1782-1852) y Glover (1785-1867).

Es ya a finales del s. XIX, con la inclusión de la música como una materia más dentro de la enseñanza general, cuando empieza a originarse en Europa un movimiento de renovación pedagógica a través del cual se inicia la creación de los fundamentos de una metodología contemporánea, adaptada a las circunstancias tanto sociales como educativas de la población escolar del momento.

Pese a la tardía incorporación de las corrientes renovadoras de los métodos de enseñanza al campo de la música, a diferencia de lo acaecido en otras ciencias sociales, es desde los inicios del s. XX cuando se produce un continuo incremento de modelos didácticos musicales. Entre los referentes de estas investigaciones se encuentran las contribuciones realizadas principalmente por Dalcroze (1865-

1950), Ward (1879-1975), Chevais (1880-1943), Kodaly (1882-1978), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), Martenot (1898-1980) y Suzuki (1898-1998).

La creación y desarrollo de todos estos nuevos métodos activos de enseñanza-aprendizaje sientan las bases de las diversas metodologías que posteriormente han sido utilizadas en los diversos campos de la enseñanza musical: “Aportando nuevas orientaciones y experiencias a la enseñanza de la música” (Botella y Adell, 2018, p. 138).

Es a partir de la década de los sesenta cuando empieza a existir una mayor relación entre los pedagogos y los compositores con la finalidad de: “Tratar de dar nuevos enfoques y sentar las bases de una pedagogía actualizada de la Música, cuyas teorías modernas y acordes con los tiempos, crean un nuevo campo de acción y de visión” (Botella y Adell, 2018, p. 138). Una base importante en la creación y desarrollo de esta pedagogía contemporánea ha sido la inclusión, como medio de adquisición de diversas competencias musicales, de los recursos didáctico-sonoros que, a partir de la experimentación tanto con el propio cuerpo humano como de las posibilidades sonoras producidas con el uso de las nuevas tecnologías, ofrecen los instrumentos de percusión.

Esta aportación de los pioneros de la pedagogía musical contemporánea surge de las participaciones de pedagogos ingleses como George Self (1921-2011), Brian Dennis (1941-1998) y John Paynter (1931-2010). En Alemania aparece la figura de Lili Friedemann (1906-1991), mientras que en Estados Unidos se crea en 1959, por el compositor Norman Dello Joio (1913-2008) y el pedagogo Robert Werner (1923-2018) el *Contemporary Music Project for Creativity in Music Education*, con el que se actualiza la educación musical del momento a través del acercamiento entre compositores y pedagogos.

Tres son las figuras que fruto de esta relación entre pedagogos y compositores han marcado la tendencia didáctica musical desde los años sesenta hasta la llegada del s. XXI principalmente. La primera de ellas es Raymond Murray Schafer (1933), la segunda es la argentina Violeta Hemsy de Gainza (1929) y finalmente el estadounidense Edwin Gordon (1927-2015).

Murray Schafer basa su teoría en la experiencia con el medio sonoro a partir principalmente del estudio de la denominada “contaminación sonora” y la influencia del paisaje sonoro (*soundscape*) del día a día dentro de la creación musical. Schafer (1994) define el *soundscape* como: “el entorno acústico, y con este término me refiero al campo sonoro total, cualquiera que sea el lugar donde nos encontremos” (p.12). A través de la escucha y la experimentación de los sonidos cotidianos que envuelven a cualquier sujeto, Schafer divide la idoneidad de su enseñanza en cuatro percepciones:

- Descubrimiento de las características creativas personales de cada alumno.
- Escucha consciente del sonido del entorno.
- Búsqueda de relaciones con todo el conjunto de las artes.
- Inclusión de filosofías de carácter oriental en la formación del músico occidental.

Las publicaciones de Schafer, constituyen una serie didáctica de referencia dentro de la pedagogía musical en la que el autor realiza un replanteamiento de las ideas y los conceptos tradicionales de la música, pasando a incorporar el estudio y percepción de los sonidos producidos en el entorno acústico del alumno, como recurso didáctico en una nueva concepción de la educación musical.

Las peculiaridades de la metodología creada por Schaffer abren nuevas vías de experimentación que se pueden aplicar al desarrollo del trabajo de campo sobre los alumnos en la presente investigación. Ejemplo de ello puede ser la búsqueda y experimentación consciente de las sonoridades producidas en las composiciones trabajadas, así como el poder establecer una vía de análisis entre las sonoridades producidas y el contexto cultural del que provienen.

La importancia y aportación de la pedagoga Violeta Hemsy de Gainza, reside principalmente en la inclusión de la contemporaneidad de la música a la práctica didáctica. Mucha ha sido y es la resistencia a que las experiencias sonoras y nuevas aportaciones que se han producido a lo largo del s. XX sean un aspecto más a introducir en el aula como forma de contacto activo con la realidad

circundante. A través de la aportación de experiencias sonoras de la música contemporánea, se les brindan a los alumnos diversas oportunidades creativas y explorativas de nuevos conceptos sonoros y la posibilidad de estrechar relaciones con otros lenguajes artísticos contemporáneos (Hemsey de Gainza, 1995).

Si se realiza una observación de la evolución organológica de la Historia de la Música a partir de la segunda mitad del s. XX, se puede afirmar claramente que los instrumentos de percusión son los que más influencia y desarrollo han tenido sobre las características compositivas de estos últimos años, así como la contribución por parte de los profesionales de la materia en la experimentación de todas estas nuevas fórmulas sonoras que han abierto el camino de la cultura musical contemporánea. Todas estas peculiaridades reafirman la voluntad de utilización de los recursos presentados por Hemsey de Gainza como medio para poder desplegar y experimentar nuevas propuestas didácticas que son perfectamente compatibles en la formación musical e intelectual de los alumnos de percusión.

Edwin Gordon (1927-2015) es el creador de la corriente conocida como *Music Learning Theory* (MLT). A partir de sus estudios realizados durante cincuenta años en la *South Carolina University* sobre el proceso de aprendizaje musical desde la temprana edad, Gordon recrea una secuenciación del aprendizaje musical paralela a la del aprendizaje del lenguaje hablado. En su metodología realiza una división en tres puntos:

- A través de la escucha, los niños empiezan a realizar una imitación de los sonidos, con lo que asimilan la lógica interna y son capaces de realizar sus propias ideas musicales. A este proceso, el autor lo denominó *audiation*.
- Uso de patrones rítmicos y tonales como unidades de sentido, que serán el vocabulario con el que se desarrollarán.
- Utilización del solfeo rítmico y tonal.

En las diversas publicaciones de referencia, Gordon (1979, 2001, 2003, 2005, 2007) realiza una integración de los pensamientos de todos los maestros del s. XX,

implementando una nueva metodología musical a partir de la experiencia directa con la música y la asimilación a través del oído (Pérez Sánchez, 2016).

Transcurrido casi ya el primer cuarto del s. XXI, varios son los autores que han cimentado el desarrollo de las nuevas metodologías que marcarán el avance didáctico a lo largo del presente siglo. Entre las teorías más influyentes se pueden citar las aportaciones realizadas por David J. Elliott con los estudios sobre la praxis educativa, Liora Bresler, a partir de los estudios fundamentados en la educación artística publicados en diversas editoriales y revistas especializadas, Bresler (1998, 2005; Bresler y Ardichivili 2002; Bresler y Thompson, 2002), Patricia Sheham Campbell (2004, 2019), que basa sus propuestas metodológicas en el estudio de la etnografía musical o Howard Gardner (1993, 1994, 2002) con la teoría de la múltiple inteligencia donde realiza una subdivisión en ocho inteligencias que todo el mundo posee en mayor o menor medida. La inteligencia musical la define como una capacidad, convirtiéndola así, en una destreza que se puede desarrollar.

#### **4.1. Aprendizaje cooperativo**

El desarrollo personal e intelectual de la persona, viene estrechamente definido por los objetivos sociales, económicos y culturales de la sociedad en la que se desenvuelve el individuo. Esta influencia que ejerce el entorno determina el proceso de formación a partir de las relaciones interpersonales establecidas, por lo que el desarrollo individual está totalmente unido a los valores colectivos. Este tipo de valores se pueden dividir en tres ejes:

- Eje basado en los contenidos que debe adquirir en su proceso de formación.
- Eje que proporcionará los valores morales y sociales necesarios en la formación de la propia identidad.
- Eje de creación del rol social que facilite una empatía personal.

De todas estas consideraciones, se deduce que solamente a partir de la multidimensionalidad del proceso de formación, el alumno obtendrá un desarrollo inherente a la sociedad en la que se desarrolla (Serrano, Pons y Ruiz,

2007). Este proceso de interacción es el que determina la actividad docente, y un medio para alcanzar un mayor grado de conocimiento por parte del alumno es a través de la enseñanza cooperativa, fomentando una educación basada más en actitudes y valores.

La base fundamental del aprendizaje cooperativo responde a un contexto de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan conjuntamente de forma colaborativa para poder maximizar el aprendizaje conjunto a partir de las características y particularidades de cada uno de ellos, trabajando de forma coordinada para conseguir objetivos comunes (Borrás y Gómez, 2010). Este tipo de enseñanza posibilita una distribución de la información y el conocimiento en la que el profesor no tiene la función de único transmisor de los conocimientos, sino que los conocimientos son adquiridos con las aportaciones de cada miembro del grupo (García, Traver y Candela, 2001).

La enseñanza cooperativa, se presenta como contraposición al trabajo individualista en el que cada alumno trabaja de forma personal para conseguir objetivos desvinculados del resto de compañeros, así como del aprendizaje competitivo en el que el trabajo se realiza por medio de la confrontación con otros alumnos para la obtención de los propios objetivos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En la enseñanza cooperativa, conviven tres tipos de grupos de aprendizaje, alguno de los cuales van a formar parte del trabajo de campo a la hora de realizar la investigación y del que se extraerán los diversos datos que posteriormente serán analizados:

- Grupos formales. En los que la totalidad del grupo trabaja en la consecución de unos mismos objetivos y en los que la colaboración entre ellos es de forma constante. La función del docente en este tipo de grupos es la de diseñar los objetivos a conseguir, toma de decisiones sobre el funcionamiento, explicación del proceso al grupo, supervisión del aprendizaje y evaluación de éste.
- Grupos informales. Son grupos que el docente utiliza durante un breve espacio de tiempo en una actividad de enseñanza directa



(exposición, demostración etc.), con la finalidad de reforzar el aprendizaje y crear un ambiente propicio a la docencia. Este tipo de actividades, servirán de refuerzo al docente para poder realizar la supervisión y evaluación del proyecto.

- Grupos de base. Son grupos que se utilizan durante un periodo largo de tiempo, cuyo objetivo principal es el de a través del establecimiento de relaciones duraderas, servir de apoyo y ayuda al grupo en general para motivarlo en la realización de las actividades previstas.

En el desarrollo de la parte práctica de la investigación objeto de este estudio que se presenta, tal y como está planificada y por las características de su realización, conduce a experimentar sobre un grupo formal, con la certeza de que los objetivos que se plantean son perfectamente asumibles con los medios que aportan las particularidades teóricas de este grupo, no estando cerrada la inclusión de las experiencias que aportan los otros dos grupos de experimentación en caso de que se observase la necesidad de obtener nuevas intervenciones.

De las conclusiones extraídas de una gran cantidad de investigaciones realizadas desde finales del s. XIX, se ha comprobado que con la realización de tareas educativas haciendo uso del método cooperativo, frente al individualista o competitivo, según Johnson et al., (1999) los resultados obtenidos dan lugar a los siguientes parámetros:

- Implicación activa. La interacción entre compañeros se traduce en un incremento de las relaciones positivas a través de la idea de grupo, valoración de la diversidad y estableciendo una relación más solidaria y comprometida personalmente.

- Cultura del esfuerzo. A partir del esfuerzo colectivo, se consigue una mayor productividad del grupo, consiguiendo una mayor retención de los conocimientos adquiridos en el tiempo y, fomentando un mayor pensamiento crítico.

- Salud Mental. A partir de la superación de la adversidad y las posibles tensiones creadas, el alumno consigue un mayor desarrollo social, mejora la autoestima y un engrandecimiento del yo.
- Reducción del nivel de abandono de estudios. Eleva el nivel de satisfacción del grupo con la consecuente implicación y compromiso con sus compañeros.
- Heterogeneidad del grupo. La práctica se adapta a la diversidad cultural de la sociedad actual, lo que permite un mayor conocimiento y enriquecimiento personal.

En las metodologías tradicionales, no existe la posibilidad de sacar conclusiones positivas a partir de los errores cometidos, solamente el éxito es la forma de consecución de resultados. En cambio, en la metodología cooperativa, de una buena gestión del posible fracaso, también se pueden extraer conclusiones positivas de aprendizaje ya que es una forma de enfrentarse a situaciones difíciles que siempre aparecerán a lo largo del proceso vital (Gil Fuentes, 2020).

Haciendo una recapitulación histórica de la evolución educativa, desde el periodo inicial de la cultura occidental, la utilización de la educación cooperativa como método de enseñanza-aprendizaje ya formaba parte de la praxis instructiva de los grandes filósofos clásicos griegos y romanos. Sócrates se rodeaba de pequeños grupos para trasladar sus conocimientos a través de discusiones o debates colectivos de forma generalmente informal y sin ninguna estructuración previa. Séneca hacía uso de la expresión *Qui docet dicet* (el que enseña aprende), por lo que existe constancia de que la filosofía del aprendizaje cooperativo estaba ya asentada hace miles de años. Este tipo de colaboración educativa llegó también a transmitirse durante la Edad Media a través de los gremios de arte, donde el maestro intercambiaba sus conocimientos con grupos reducidos de aprendices.

Durante el s. XVI surge en Francia un movimiento humanista encabezado por François Rabelais y Michel Eyquem de Montaigne, en el que a partir del enunciado *Que sais-je?* se empiezan a plantear diversos cuestionamientos sobre el proceder didáctico (Serrano et al., 2007).

A lo largo del s. XVII aparecen las figuras de Fenelon y John Locke que realizan una gran crítica al sistema educativo del momento a partir de sus publicaciones *Traité de l'éducation des filles* (1687), *Les aventures de Télémaque* (1699), *Pensamientos sobre la educación* (1693) y *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690) en el que se realiza un análisis crítico del proceso docente. Este tipo de publicaciones según Édouard Claparedè (1932), citado en Serrano et al. (2007): “A pesar de ese grado de sistematización, las propuestas anteriores a la segunda mitad del s. XVIII son fragmentarias y no alcanzan una estructura suficiente que permita su implantación en el aula” (p. 127).

Transcurrida la primera mitad del s. XVIII es cuando aparece la figura de Rousseau. Sus publicaciones *Emile* (1762) y *Du contrat social* (1762) sentaron los cimientos filosóficos que posibilitaron la elaboración de un marco educativo que independizase la idea de que todo era perfecto porque venía a partir del Creador, y pasase a ser los propios hombres los que se convertían en los propios creadores (Serrano et al., 2007). Tras toda esta reflexión filosófica, se empieza a formalizar una concepción de conjunto, abriéndose a nuevos métodos de enseñanza y realizando una referencia directa a los elementos sistémicos de la educación. Fue su discípulo Pestalozzi el que organizó y desarrolló un sistema metodológico en el que los alumnos se intercambiaban mutuamente los conocimientos. Este modelo de enseñanza mutua todo y ser un avance importante: “Distaba mucho de la concepción actual de aprendizaje cooperativo” (Serrano et al., 2007, p. 128).

En el periodo decimonónico se produjo cierto estancamiento en el avance del proceso educativo. Tan solo se puede mencionar las obras de Johann Friedrich Herbart, *Pedagogía General* (1806), y *Manual de Psicología* (1816) que supusieron cierto progreso desde el punto de vista de la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la adquisición por parte del alumno de su propio conocimiento con una relación de igual-igual con el entorno educativo.

Desde el inicio del s. XX, aparecen en diversos países gran cantidad de investigadores que tratan de abrir nuevos caminos dentro del proceso educativo. De entre todos ellos, cabría destacar las aportaciones realizadas por John Dewey que ya en el año 1896 había creado una escuela experimental basada en las necesidades docentes de cada periodo evolutivo del niño, donde la dinámica

principal estaba dirigida en base al principio de cooperación. A este proceso, cabría sumar las aportaciones de Jean Piaget en las que se favorece un tipo de enseñanza en la que el alumno pasa a ser la figura determinante en su proceso de aprendizaje, y las de Vygotsky que centra la interacción social como fundamento metodológico (Adell, 2015).

Las consecuencias sociales y económicas que se sucedieron a partir de la crisis de 1929 favorecieron un espíritu más individualista y competitivo que arraigó con fuerza en la sociedad americana, por lo que el aprendizaje cooperativo tuvo ciertas restricciones durante ese periodo, siendo desde mediados de siglo cuando aparecen una serie de estrategias de instrucción que cuestionan las metodologías individualistas y competitivas (Lobato, 1997). Este tipo de estrategias instruccionales: “Tienen en común, la división del grupo en pequeños equipos, representativos de la población del aula, y el intento de llevar a sus miembros a mantener una interdependencia positiva” (Serrano y Calvo, 1994, p. 17).

Este resurgimiento de la metodología de cooperación a mediados de siglo tuvo su eclosión en la década de los 70, periodo en que aparecen los análisis realizados por el profesor Robert Slavin en Baltimore y por David Johnson en la Universidad de Minnesota. Desde ese momento con el desarrollo de una globalización social y cultural alentada por la aparición de las nuevas tecnologías de comunicación, se produce un multiculturalismo que necesita obtener respuestas a lo idéntico y a lo diferente al mismo tiempo. Una de las vías de obtención de respuestas a todos estos nuevos retos que se plantean, puede ser la aplicación y desarrollo del aprendizaje cooperativo dentro del aula.

#### **4.2. La enseñanza cooperativa en la docencia musical superior**

La enseñanza musical en el ámbito de los conservatorios, tal y como apunta el currículo del grado superior, tiene como finalidad: “Proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales” (BOE, 1995, p. 16607). Junto a esta finalidad, entre los objetivos que se plantea la Música están los de formar a los alumnos como seres humanos sensibles, autónomos y creativos que sean capaces de responder a los planteamientos de la sociedad actual (Botella y Adell, 2018).

A diferencia de los estudios musicales en la enseñanza generalista, los estudios de conservatorio van dirigidos a un alumnado enfocado hacia un nivel de profesionalización específica del instrumento principalmente, por lo que se deben tener varias consideraciones. La primera de ellas hace referencia al tipo de alumnado al que va destinada la enseñanza, y la segunda de ellas al tipo de enseñanza que en ella se ofrece.

El tipo de alumnado que ingresa en un conservatorio superior preferentemente acude con la finalidad de obtener una formación básicamente instrumental, que le proporcione la posibilidad de ser competente en la interpretación de su propio instrumento, aunque según afirma Riveiro (2014): “Con el transcurso del tiempo los egresados de estos estudios terminaban cada vez más, ejerciendo como profesores de música, bien en Conservatorios o bien en Institutos de Enseñanza Secundaria” (p. 296).

Esta realidad laboral, pone de manifiesto la idoneidad o no del tipo de formación que principalmente se ofrece en estos centros. Todo y existir una especialidad específica de pedagogía, prueba de la mayor importancia que se le da a la praxis instrumental en las diferentes especialidades es el peso que tiene a la hora de computar los diversos ejercicios con los que consta la prueba de acceso a estos estudios.

En la especialidad de interpretación, el primer ejercicio a realizar para poder acceder al centro es el de: “Interpretación de un programa de 30 minutos de, al menos, tres estilos distintos (...). Este ejercicio de la primera parte de la prueba tendrá carácter eliminatorio y representará, en caso de superarla, el 50 % de la nota final” (DOGV, 2022, p. 15547).

En las pruebas de acceso de la especialidad de pedagogía: “Interpretación de un programa de 30 minutos de, al menos, tres estilos distintos. La persona aspirante deberá interpretar, como mínimo, una obra de memoria. Esta prueba tendrá carácter eliminatorio, , representará en su conjunto y en caso de ser superada, un tercio de la nota final de la prueba” (DOGV, 2022, p. 15549).

Dentro del curriculum de las dos especialidades con características instrumentales ofertadas en los conservatorios superiores, existen asignaturas de

carácter individual como es la clase individual de instrumento, así como asignaturas de carácter colectivo como pueden ser la música de conjunto (música de cámara, orquesta y banda principalmente), o las asignaturas de carácter teórico.

Es a partir de estas clases, donde se plantea la conveniencia del método a utilizar en la tarea de formación del futuro músico profesional, pero con anterioridad a tratar el tema del método, cabría hacer hincapié en el fondo de la docencia. A este respecto la primera pregunta que se plantea es si se parte de un profesor de una determinada especialidad o de un profesor de música con especialización concreta (Concha, 1999). Si se plantea el profesor de música como un mero especialista en su respectivo instrumento o materia teórica, aparece un enfoque tradicional de la docencia, en el que la lección magistral es el centro del proceso en el que el profesor se convierte en el total garante de la verdad, con una sumisión jerárquica por parte del alumno frente a la clase magistral servida.

Con este tipo de planteamiento, se está dejando de lado el conocimiento de muchas otras variables derivadas de las correlaciones entre el arte, la ciencia o la tecnología como pueden ser la expresión, comunicación y creatividad. Factores todos ellos que forman parte del crecimiento intelectual del músico (Botella y Adell, 2018).

El logro de los objetivos de la educación musical, en palabras de Elliott (2005), depende del desarrollo de la capacidad musical y de la capacidad de la escucha a partir de la práctica de experiencias entre la oída y la interpretación, improvisación, composición, arreglos, dirección, audición, escucha de grabaciones y representaciones en vivo, lo que, sumándole la creación, debe convertirse en el centro del plan de estudios de música.

Esta premisa, plantea la conveniencia de introducir nuevas realidades didácticas en la praxis docente de los estudios musicales, que aboguen por una mayor amplitud de aportaciones dentro del estudio instrumental o teórico, que en otras áreas de conocimiento si que se han aplicado y los resultados han sido satisfactorios.

En cuanto a la implantación de la enseñanza cooperativa en la docencia musical superior, la aplicación de las diversas actividades que se utilizan para conseguir los objetivos didácticos propuestos desde una metodología cooperativa, son bastantes diferentes según el tipo de enseñanza al que van dirigidas. Dentro de la docencia musical de tipo generalista la utilización de métodos cooperativos está bastante extendida y son diversos los estudios realizados a este respecto. Bien diferente es cuando se centra el estudio en las materias impartidas en los conservatorios superiores.

Para realizar un análisis sobre el uso de esta metodología en los conservatorios, cabría primero que nada realizar varias distinciones. La primera de ellas versa sobre el campo de acción de aplicación de la metodología. Es evidente que por las características conceptuales y procedimentales, el uso de este tipo de metodología queda bastante diluido para la docencia que se realiza con una ratio profesor-alumno, que es principalmente la que se utiliza en la clase de instrumento, por lo que sería en las asignaturas de carácter grupal, bien sean teóricas o interpretativas, donde se podría realizar una aplicación de la metodología cooperativa que aportase mejores y más numerosos resultados.

La segunda de las distinciones está referida al nivel de docencia. Es de mayor aplicabilidad esta metodología por las características de las asignaturas que marca el currículo en unos niveles elementales de música, donde la pedagogía de grupo constituye una práctica habitual, Joubert (1997) y Biget (1998), citados en Borrás y Gómez (2010), que no en niveles más avanzados.

Todo y ello, poco a poco, los profesionales de la enseñanza musical superior están realizando una redefinición de sus planteamientos didácticos, acordes a la época actual, buscando nuevas formas de conocimientos y de experiencias en los métodos de aprendizaje (Botella y Adell, 2018).

Ante la pregunta de ¿cuál es el motivo por el que este tipo de didáctica está prácticamente desaparecida en la docencia de conservatorios?, varias son las respuestas que se pueden obtener. La primera de ellas sería la de la finalidad que tiene la mayoría de los docentes de grado superior, que no es otra que la de intentar formar grandes virtuosos. La segunda de las respuestas estaría dirigida

hacia el tipo de formación recibida por los actuales docentes, que de forma mayoritaria pertenecen a un grupo de edad en el que su formación ha sido prácticamente de carácter tradicional, apoyada en la lección magistral y que la estimulación por el aprendizaje de nuevas innovaciones didácticas ha sido prácticamente nula.

Frente a esta situación, hay que reconocer que está apareciendo una nueva generación de docentes, con una formación más cualificada y con una mentalidad innovadora y experimental de nuevos procesos que poco a poco se van adaptando más a la realidad del entorno y que forman parte de la transformación del concepto de enseñanza musical que se está produciendo dentro de los conservatorios.

#### **4.3. La enseñanza performativa en la docencia musical superior**

El concepto de performatividad se puede definir como la conclusión de varias aportaciones de diversas disciplinas como pueden ser la antropología o la etnomusicología, que han convergido en los estudios de interpretación, ofreciendo la posibilidad de observar la música como una *performance*, en vez de un objeto histórico, que es como se había planteado hasta mediados del s. XX (Moltó, 2016). Rodríguez-Quiles (2018), lo describe de la siguiente manera:

Para que una *performance* supere lo simplemente performático (una mera ejecución) y devenga performativa, su resultado debe aportar algo nuevo que trascienda tanto al alumno como al profesor, lo que implica un salto cualitativo con implicaciones socioeducativas. Nos referimos a un proceso educativo-musical de carácter liberador [...] (p. 146).

Es a partir de los años 50 cuando la investigación empieza a abrirse hacia los *performances studies*, siendo ya en los 90 cuando entran con mayor fuerza sobre los estudios musicales. A este respecto, la enseñanza performativa abre el camino hacia una multidisciplinaredad, rompiendo la dinámica tradicional, y ofreciendo nuevas visiones dentro del estudio de la música. En palabras de Villanueva (2005), citado en Moltó (2016): “El fenómeno de la interpretación abarca tanto los grandes “detalles” de la historiografía positivista (paleografía,



teoría, análisis, organología etc.), como las habilidades prácticas (improvisación, ornamentación, afinaciones, lectura, etc.) y las referencias históricas” (p. 113).

Frente a la jerarquización del modelo tradicional de aprendizaje ya expuesto en párrafos anteriores, la enseñanza en educación performativa:

Ofrece un sistema acentrado; una red de nodos en número finito en la que la comunicación se produce entre dos vecinos cualquiera que se agrupan y coordinan con otros según necesidades concretas para resolver problemas específicos (musicales o no) que afectan tanto a sus vidas como a la del centro educativo y en donde los resultados se sincronizan independientemente de una instancia central (...) Obsérvese que en este caso tanto la misión del profesor como la del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje es cualitativamente distinta a la del sistema tradicional en donde los roles de cada parte están muy marcados (Rodríguez-Quiles, 2018, p.140).

Este nuevo proceder de la enseñanza performativa como parte de una enseñanza cooperativa, nos produce unas nuevas variables en las que el alumno no se limita solamente a recibir instrucciones otorgadas por su mentor, sino que la acción docente, se convierte en un espacio de comunicación.

A partir de este tipo de relación, se crea una estructura que se puede denominar cooperativa de aprendizaje, en la que fluyen las ideas didácticas y donde la espontaneidad es una fuente de enriquecimiento de todos los participantes, ofreciendo un nuevo marco donde pensar la educación como una forma más de formación social y personal.

Entre las características generales que posee la educación performativa, en palabras de Pérez Saiz (2013), se enumeran las siguientes:

- Posee un carácter procesual y multidireccional en cuanto al desarrollo, los medios y el significado que se le adjudique como punto de partida.
- Es multisensorial, ya que combina aspectos artísticos con aspectos estéticos.
- Explora otras formas de observar la experiencia.

- Provoca, innova y rompe estereotipos aportando nuevas formas de observar y realizar las cosas.

En la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la música cuyo proceso educativo está basado en la filosofía praxial, aparecen unos espacios de encuentro comunes, bien sea desde un punto de vista formal a través del currículo o del plan de estudios, o informalmente en la mente del profesor o en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje (Elliott, 2005). En el caso particular de la investigación realizada en la presente tesis doctoral, los espacios de encuentro comunes que coinciden dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con los que hace referencia el autor en su publicación son los siguientes:

- **Objetivos.** Durante el proceso de experimentación de nuevas prácticas musicales e interpretativas, se relacionan los valores básicos de la educación musical con los objetivos más amplios de las demás artes contemporáneas, así como de la educación humanística general.
- **Conocimiento.** Se realiza un planteamiento sobre cual es la capacidad que más deben desarrollar los estudiantes que han participado en la investigación. En el centro de este conocimiento se debe situar el estudio de la musicalidad, entendida bajo el paradigma expuesto en Elliot (2005), como la clave para alcanzar unos objetivos más amplios dentro de la formación musical.
- **Aprendizaje.** Se sirve del mismo método para realizar la enseñanza a todo el grupo de estudiantes, intentando adaptarse a los contenidos fundamentales expuestos en el currículo. Lo que sí que debe prevalecer es una diferenciación dependiendo del nivel de musicalidad y audición de cada estudiante. La base fundamental de este aprendizaje se encuentra en la productividad de cada alumno. Según Gardner (1991), citado en Elliott (2005): “En las artes, la producción debería estar en el centro de cualquier experiencia artística” (p. 11), por lo que es fundamental el fomento de la creación propia del alumno a partir del trabajo desarrollado.
- **Enseñar a enseñar.** Una parte importante de la tarea del profesor es la de enseñar a los alumnos de que forma ellos desarrollarán el

proceso de enseñanza-aprendizaje en el futuro. Para ello, es imprescindible la continua motivación del alumnado y la participación en nuevos proyectos, así como la creación de un espíritu crítico que les permita reflexionar sobre su continuo progreso.

- Capacidad didáctica. Para poder ser competente en la docencia musical, el profesor debe conocer el tema principal. La posibilidad de convertirse en un buen docente depende en gran medida de la capacidad de reflexión sobre el desarrollo de los desafíos musicales apropiados. Es indispensable, la participación continua en programas de formación a partir de diferentes modelos de enseñanza.

- Contexto de enseñanza-aprendizaje. En el aprendizaje a través de la práctica, la unión profesor-alumno es indispensable para poder hacer frente a los desafíos musicales, involucrando a los alumnos en acciones e interacciones que reflejen situaciones reales y cercanas.

- Evaluación. Cabe realizar una diferenciación entre la palabra evaluación y la de valoración. La función principal de la evaluación es proporcionar instrumentos a los estudiantes sobre la mejora de su aprendizaje, recopilando información que de forma constructiva beneficie directamente al estudiante.

Como conclusión de las aportaciones de Elliott (2005), se puede afirmar que según la visión de la filosofía praxial que él posee, la participación como intérprete es la mejor forma de aprendizaje y enseñanza de la música. En contraposición a este punto de vista, los detractores sostienen que la educación musical centrada en la interpretación posee unas características elitistas y exclusivas ya que la interpretación es un proceso adecuado solamente para unos pocos privilegiados, no para el conjunto del alumnado (Bowman, 2005).

Al igual como ocurre en la enseñanza cooperativa, la aplicación de la enseñanza performativa en el ámbito de los estudios de conservatorios es prácticamente inexistente dentro de la educación musical superior, siendo un poco más utilizada dentro de las enseñanzas elementales y medias, así como en la enseñanza generalista de la música, donde su uso es más extenso al igual que las publicaciones científicas referidas a los diversos estudios realizados.

Consecuencia de la poca implantación de este proceso didáctico, es el que prácticamente sea inexistente la bibliografía referida a la didáctica performativa (Botella y Escorihuela, 2018).

Los mismos autores, enumeran algunos de los motivos por los que la producción didáctica sea tan escasa. Entre ellos se encuentran:

- El carácter efímero de la praxis instrumental.
- La volatilidad y diversidad en la tipología laboral del profesorado del centro.
- Falta de concreción y sistematización en las programaciones didácticas.

A estos puntos, cabría añadir el expuesto también con anterioridad referente a la situación generacional de los claustros de profesores, con una visión didáctica anclada en el tiempo y que además ofrece una gran diversidad en los diferentes métodos utilizados en la docencia, pudiendo ser una de las causas de todos estos desajustes el no haber sido establecido hasta el año 2002 como requisito indispensable para el acceso a la función pública el estar en posesión de un título de especialización didáctica (Riveiro, 2014).

Toda y esta escasez en la existencia de publicaciones referidas al uso de la metodología performativa, sí que es relevante mencionar algunas referencias que últimamente amplían esta bibliografía, y que son síntoma de la incipiente producción correspondida al caso. Entre estas publicaciones cabría mencionar, además de todas las reseñadas a lo largo de este capítulo, el trabajo presentado dentro del II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música, basado en la educación performativa centrada en el ámbito de la enseñanza de la flauta travesera en la Comunidad Valenciana (Botella y Escorihuela, 2016), la ponencia presentada en el V Congreso Nacional y III Internacional de Conservatorios Superiores de Música basada en el paradigma de la clase de instrumento a partir de la educación praxial (Botella y Escorihuela, 2018), la referida al estudio de caso sobre una formación de combo en la Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC) (Ramírez Martínez y Rodríguez-Quiles, 2020), la publicación sobre la influencia de las escuelas flautísticas en la praxis docente del profesorado

superior en España (Botella y Escorihuela, 2020), y finalmente el trabajo sobre la praxis didáctica en la enseñanzas musicales desde las vertientes tanto performativa como didáctica (Botella y Escorihuela, 2021). En el citado artículo, se realiza una aportación de herramientas educativas desde un punto de vista científico sobre el proceder de la enseñanza en las aulas de los conservatorios superiores y las metodologías utilizadas en las mismas a partir de la realización de cuestionarios al profesorado implicado. La publicación aporta a la comunidad educativa un modelo a seguir en la actuación del docente, convirtiendo la enseñanza performativa en una vía científica indispensable dentro de la didáctica musical.

Es en los países de nuestro entorno, sobre todo en el ámbito anglosajón, donde el índice de publicaciones sobre el tema en cuestión es más productivo. A este respecto cabe mencionar los diferentes artículos aparecidos en revistas como *British Journal of Music Education*, *Journal of Research in Music Education* o *Bulletin of the Council for Research in Music Education*.

Entre las publicaciones presentadas en estas revistas en las que se trata el tema de las nuevas metodologías aplicadas a la educación musical superior, destaca la que bajo el título de *Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires* (Purser, 2005), tomando como referencia los estudios realizados por Mills y Smith (2003) y Mills (2004), realiza un estudio sobre seis instrumentistas de viento que compaginan la interpretación con la docencia en diversos conservatorios.

Una de las características que une a los seis participantes es la de acceder al claustro de profesores por su reconocimiento musical y su dilatada carrera como instrumentista, lo que se traduce en una fuerte demanda por parte del alumnado de poder acceder a esos centros.

A partir de la realización preliminar de un cuestionario inicial y una posterior entrevista individual, el autor plasma una investigación sobre la forma de proceder por parte de los profesionales instrumentistas en la docencia instrumental superior.

Entre las conclusiones que el autor extrae, aparece el planteamiento de la necesidad de estar en posesión de algún tipo de formación didáctica previa para

el profesorado, así como la necesidad de existencia de algún tipo de comunicación entre el profesorado para poder intercambiar experiencias y nuevos enfoques didácticos.

En referencia a la forma de acceso del profesorado a los centros cabe mencionar en este momento que, en algunos establecimientos superiores de música españoles, de gestión privada o de gestión pública a través de diversas fundaciones, como pueden ser MUSIKENE en el País Vasco, la ESMUC en Catalunya o la Escuela Superior de Música de Alto Rendimiento (ESMAR) en Valencia, también utilizan esta forma de proceder para la contratación de sus docentes, en contraposición a la superación de un proceso selectivo indispensable para acceder a todos los demás conservatorios de titularidad pública del Estado. Esta forma de acceso que la administración autoriza a los centros que no son de titularidad pública, plantea el dilema sobre si este profesorado contratado con un perfil de carácter más interpretativo está en posesión de la conveniente formación didáctica y humanística mínimamente exigible competencialmente para las demandas de la sociedad actual. Esta situación tal vez debería ser estudiada en algún momento de forma que se pudiese crear un mapa sobre la influencia de esta situación en la calidad de la enseñanza.

Como finalización de este capítulo, se debiera poner de relieve la afirmación de Carruthers (2008) que dice: "Con el tiempo, los nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de la música abrieron el marco a una gama más amplia de objetivos" (p. 127). Este camino es el que se está produciendo hoy en día en la docencia musical española y que con el paso del tiempo se podrán ir viendo los resultados pertinentes.

# Capítulo III.

---

## MARCO METODOLÓGICO





### III. MARCO METODOLÓGICO

La materialización del marco metodológico de cualquier investigación representa el desarrollo de las técnicas y los aspectos metódicos seleccionados para la reconstrucción de los datos. Estos datos están destinados a describir y analizar la información necesaria para la obtención de los objetivos planteados al inicio de la investigación (Azüero, 2019).

Es importante, ante la realización del marco metodológico, tener presente la definición que se extrae del diccionario de la Real Academia Española (RAE, versión electrónica 23.4) del término metodología, el cual aparece con dos acepciones. La primera de ella lo detalla como la “ciencia del método”, mientras que en la segunda expresión se localiza la definición de “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal”.

Por su parte, el *Diccionario Akal de la Pedagogía* (2001), lo concreta como: “Doctrina o teoría sintetizadora de los métodos de que se dispone para alcanzar determinados objetivos en la educación y la enseñanza” (p. 118). En las tres enunciaciones referenciadas aparece reflejado el término método, por lo que antes de efectuar un estudio de las particularidades de la metodología, es importante dejar evidencias de las características de este término.

Varias son las significaciones que reúne la definición de método, al igual que diversas son las controversias que presenta esta locución desde un punto de vista filosófico. Desde una perspectiva fundamentada en la educación y la enseñanza en general, el método concibe como máxima finalidad el proceso de planificación del profesorado en la elaboración de contenidos y objetivos (Schaub y Zenke, 2001).

Desde un concepto basado específicamente en la historia de la educación musical, tradicionalmente el término método se ha asociado a la existencia de un texto o manual específico para la enseñanza-aprendizaje de la materia instrumental y del lenguaje musical, principalmente fundamentado a partir de una serie de ejercicios en los que el criterio de aprendizaje se basa en el proceder desde lo simple hasta lo complejo (Jorquera, 2004).

Esta acepción tradicional del método como una serie de recopilaciones de ejercicios o procedimientos, con un enfoque bastante sombrío de la educación y cuya única finalidad es la de conseguir una determinada capacidad técnica o interpretativa del instrumento, continúa altamente activa en la actualidad, todo y ser una práctica que tiene sus orígenes en la primera mitad del s. XVIII con las publicaciones por parte de J.S. Bach (1685-1750) del *Libro de Anna Magdalena* (1725), y el *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* (1752) de Johann Joachim Quantz (1697-1773). Jorquera (2004) recreando una observación en sentido más amplio de la expresión método, lo define como: “Conjunto de prescripciones relacionadas con la realización de una actividad de modo óptimo, [...] el cómo de una actividad” (p. 50).

La investigación científica es un proceso sistemático de exploración a través del cual se aplican una serie de métodos y criterios para la realización del estudio, análisis e indagación sobre un determinado tema con el objetivo de aumentar o desarrollar el conocimiento que se tiene sobre el mismo (Zita, 2021). Para la realización de la presente tesis doctoral, asumiendo como referencia los fundamentos enunciados por la misma autora, se han ejercido los siguientes principios:

- Principio metódico. En la realización del trabajo, se ha asistido de un método definido que permite efectuar el proceso de investigación y valoración de los resultados, método que se explicita a continuación.
- Principio de ordenación. Toda investigación debe concretarse con un orden en su procedimiento, trato de datos y registro de la información. En este caso particular, la investigación ha mantenido una planificación tanto temporal como procedimental que aparece detallada en el punto concerniente a la cronología de la investigación.
- Principio de racionalización. Las aportaciones que se presentan a lo largo de la investigación están fundadas bajo un concepto de paradigma objetivo y racional. Concepto de paradigma que se muestra definido y delimitado dentro de este trabajo.
- Principio de reflexión crítica. Una de las contribuciones que se pretende emprender con la realización de este estudio, y que debe

estar reflejada en cualquier proceso de investigación que se realice, es la de acometer una reflexión sobre el objeto de estudio que aporte un pensamiento crítico hacia el desarrollo del trabajo y del contexto en que se efectúa.

- Principio de sistematización. Entre las finalidades de esta investigación, se encuentra el que ejerza de punto de partida y de referencia de nuevas investigaciones elaboradas a partir de las conclusiones extraídas propiamente de la misma. Este hecho significa el inicio de un proceso cíclico de realización de investigaciones que converge en el avance persistente del objeto de investigación.

### **1. Diseño de la investigación**

Ante la determinación de realizar cualquier investigación, una de las tareas preparatorias a diseñar es la de concretar el tipo de estudio que se procura ejecutar teniendo muy presente que según el enfoque que se le dé, deberá fijarse la metodología a utilizar. Este acto inicial de planteamiento o planificación del trabajo aparece perfectamente concretado en la definición que Taylor y Bogdan (2000) realizan del término metodología:

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva (p. 5).

La expresión diseño dentro del marco de realización de una investigación, hace alusión al planteamiento para situar el proceder general que se adopta en el proceso de investigación, siendo este de características abiertas y flexibles y cuyas acciones se rigen por el campo utilizado (participantes y evolución de los acontecimientos), de forma que el proyecto se ajusta a las condiciones del entorno del objeto a investigar (Salgado, 2007).

## 1.1 Elección de la metodología

En el caso particular de esta investigación, para la elección de la metodología se ha procedido inicialmente al establecimiento de una valoración de diferentes coeficientes como: el estudio de las características de la población a la que va dirigida la investigación, las particularidades de la pregunta de investigación planteada en la parte introductoria del trabajo, las características del desarrollo del mismo etc., llegando a la conclusión de la idoneidad de realizar esta investigación bajo una perspectiva de corte cualitativa.

La adjetivación de cualitativa a la metodología utilizada para realizar una determinada exploración viene asignada por las referencias a las cualidades del objeto estudiado, es decir: “[...] a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio” (Krause, 1995, p. 21). Este tipo de metodología, generalmente, prescinde del registro de cantidades, frecuencias de aparición o cualquier dato que esté basado en algún tipo de numeración, siendo su fundamentación la explicación de las cualidades de los conceptos y de la relación entre los mismos. La metodología cualitativa está dirigida hacia la producción de datos descriptivos que emergen a partir del uso de las palabras (habladas o escritas) y los discursos de las personas junto al estudio de la conducta (Cueto, 2020).

El enfoque cualitativo es exclusivo del orden social y por lo mismo, no cabe encontrar antecedentes en las ciencias naturales y sus modelos del saber metódico [...] el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación: los códigos y los documentos o significaciones (Canales, 2006, p. 19).

Las investigaciones de carácter cualitativo se presentan como una estrategia fundamentada en una rigurosa definición contextual del objeto de estudio, conducta o situación, que favorezca la máxima objetividad en la recopilación de la realidad, posibilitando la realización de un análisis que resulte en el alcance de conocimiento válido acorde con el objetivo planteado inicialmente (Anguera, 1986).

La confección de una investigación, según Ibarretxe (2006) y Guardián-Fernández (2007), visto desde un punto de vista epistemológico, debe contar con

un marco científico de referencia en el que se sitúe el concepto de paradigma. Guba y Lincoln (2002) definen el paradigma como: “Sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales” (p. 113).

Dentro de las ciencias sociales, existe una división de los diferentes tipos de paradigmas que viene determinada por los conceptos de realidad, concepción del conocimiento y de la forma de conocer las desiguales metodologías utilizadas para el acceso al conocimiento (Krause, 1995).

En el caso propio de esta tesis doctoral, los paradigmas que fundamentan la investigación se revelan desde una perspectiva constructivista y positivista. La vertiente constructivista está basada en el principio por el que el conocimiento es un proceso de construcción que tiene que realizar cada individuo y no una serie de conocimientos que cada ser posee de forma innata, ni una copia de los saberes existentes en la sociedad o en el contexto (Serrano y Pons, 2011). La justificación de positivista por su parte se fundamenta en la declaración del método científico como garantía de verdad y legitimidad para el conocimiento (Meza, 2003).

Históricamente, el planteamiento del paradigma en la investigación cualitativa surgió a partir de las reflexiones que se suscitaron tras la edición en 1962 por parte de Thomas Khun de *La estructura de las Revoluciones Científicas*. En esta publicación, el autor emitía sus razonamientos sobre la transcendencia en el estudio dentro de las investigaciones socioeducativas del término paradigma, principalmente debido al cuestionamiento planteado sobre los determinados problemas que se debían de estudiar y cuales eran las reglamentaciones que convenían utilizar para poder interpretar los resultados obtenidos.

En referencia a la categorización de la tipología de la investigación, siguiendo la división que efectúa Zita (2021), el presente trabajo resultaría definido por el grado de profundidad de su estudio como de característica exploratoria dentro de las investigaciones establecidas. La misma autora describe la característica de la investigación científica exploratoria como aquella que se efectúa sobre un tema poco estudiado o conocido, con la finalidad de aportar nuevos temas de estudio y obteniendo unos resultados que constituyen una visión aproximada de la

observación realizada, sirviendo estas tareas como punto de partida para futuras investigaciones de mayor magnitud.

Debido a estas características, este tipo de exposición puede estar enfocado a una línea de investigación conducente a realizar una formulación más precisa del problema de investigación, o bien, dirigido al planteamiento de una determinada hipótesis (Arias, 2012).

Las particularidades en la realización de este trabajo determinan su elaboración bajo un enfoque en el que la observación del objeto estudiado se convierte en el eje vertebrador de la investigación. Esta característica establece la necesidad de obtención de una descripción y registro altamente cuidados que aporten unos datos de gran profundidad y detalle, lo cual significará que su posterior análisis se presentará dificultoso por su compleja sistematización y estandarización de las diferentes respuestas obtenidas.

## **1.2 Estrategia metodológica**

La investigación objeto de este estudio, se origina con el propósito de explorar la posibilidad de uso de metodologías docentes alternativas a las que tradicionalmente se han utilizado en los estudios superiores de música, centrados concretamente sobre los estudios de percusión. Así pues, se intenta acometer este hecho a través de la intervención sobre el profesorado y el alumnado en cuestión. Al ser dos muestras poblacionales dispares, se utilizan procesos diferentes para realizar la intervención, siendo en esta ocasión el estudio de caso y la investigación-acción los diseños elegidos para emprender la indagación del fenómeno.

### **1.2.1 Estudio de caso**

Los estudios de caso según, Hernández, Fernández y Baptista (2010) se definen como: “Estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p. 163). El método de estudio de casos en palabras de Yin (1989), citada en Martínez Carazo (2006): “Es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor

fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p. 167).

La intervención se ha realizado sobre el profesorado de percusión de los tres centros oficiales de titularidad pública en los que se ofrecen estudios superiores de percusión en la Comunidad Valenciana, considerando que al poder investigar directamente en el contexto corpóreo, el estudio de caso es el método más efectivo para generar el análisis, interpretación y definición de las conclusiones pertinentes tras la actuación sobre el contexto, entre otras razones, por la posibilidad de adentrarse en la realidad desde diversas perspectivas (Barba, 2013).

Para la elaboración del diseño de la investigación de este estudio de caso se han seguido las directrices diseñadas por Montero y León (2002), citadas en Murillo (2014), que viene estructuradas de la siguiente forma:

Fase 1. Selección y definición del caso. Este estudio se plantea a través de diversas preguntas que se materializan de forma individual por medio de una entrevista al profesorado en cuestión. La finalidad es la obtención de una información referente al grado de implantación del repertorio de música escrita para *ensemble* de percusión en sus respectivos conservatorios, así como el conocimiento, uso o introducción de nuevas metodologías a la praxis docente en el aula. A partir del análisis de las pruebas obtenidas, se extraen conclusiones a tres niveles: nivel individual de cada profesor, nivel vinculado a cada uno de los tres centros y nivel de los tres establecimientos en conjunto.

Fase 2. Elaboración y concreción del conjunto de preguntas a realizar en la entrevista que determinen el qué de la investigación. El listado de las cuestiones formuladas aparece relacionado en el apartado referido a los anexos de esta tesis doctoral.

Fase 3. Localización de las fuentes de datos. En esta ocasión el emplazamiento y posterior confirmación de la cita con los sujetos para realizar la entrevista se ha realizado a través del contacto personal vía telefónica o por comunicación con mensajería instantánea mediante internet utilizando la aplicación de *WhatsApp Messenger*.

Fase 4. Análisis e interpretación de los datos conseguidos. Tras la recogida de las referencias, éstas han sido analizadas e interpretadas llegando a una serie de conclusiones que aparecen reflejadas en capítulos posteriores.

Fase 5. Elaboración del informe. Se presentan los detalles del porqué de las conclusiones obtenidas en las diferentes partes del estudio.

El estudio que se relaciona puede ser especificado como estudio de caso único, ya que está centrado en la experiencia desde la perspectiva de la observación sobre un sujeto definido. Stake (1998) sintetiza esta descripción de la siguiente manera:

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen en común (p. 15).

### 1.2.2 Investigación-acción

Para la producción del estudio sobre la población discente seleccionada, en esta ocasión, se ha determinado hacer uso del método investigación-acción debido a que es la técnica más adecuada para dar respuesta a los planteamientos cometidos inicialmente y que venían establecidos por la conveniencia o no de aplicar nuevos sistemas metodológicos dentro de las enseñanzas superiores de música, concretamente sobre los estudios de percusión, a partir de la implementación de los mecanismos y recursos que emanan del *ensemble* de percusión.

El uso de la metodología basada en la investigación-acción ha permitido evaluar el grado de conocimiento y de implicación en el proceso de aprendizaje de dos grupos de alumnos, todos ellos pertenecientes al mismo centro educativo, pero en el que la intervención se ha planteado bajo dos desarrollos diferentes. Para ello, el proceso ejercido ha estado secuenciado del siguiente modo:

- División del alumnado en dos grupos. Grupo control y grupo experimental.



- Intervención sobre el grupo control. En este grupo, se efectúa un trabajo en conjunto desde una perspectiva tradicional de la enseñanza musical basado en el estudio individual de las *particellas* por parte de cada alumno, sesiones de ensayo en conjunto y concierto final.

-Intervención sobre el grupo experimental. En esta ocasión se ha actuado sobre el grupo experimental de modo que se ha planteado un estudio tomando como base el trabajo de índole cooperativo y apoyado en las características de la enseñanza performativa. Para ello, se introducen nuevos enfoques de actuación sobre los miembros del grupo con una mayor incidencia sobre las características históricas de la obra interpretada, los orígenes y rasgos del instrumental utilizado, así como en el conocimiento por parte de todo el grupo de las *particellas* que conforman el conjunto, obviando la opción tradicional de conocimiento exclusivo de la parte individual a interpretar por cada integrante.

Durante el proceso de intervención sobre los dos grupos se han materializado las tres fases que según Stringer (1999), citadas en Salgado (2007), son esenciales en cualquier diseño fundamentado en la investigación-acción: observación a partir del planteamiento del problema y de la recogida de datos, análisis e interpretación de los mismos y actuación con el propósito de resolución de los problemas e implementación de las mejoras.

El origen del término investigación-acción, se remonta a los estudios concluidos por el psicólogo social alemán Kurt Lewin (1890-1947) basados en la investigación de la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales. La investigación-acción presenta la enseñanza como un proceso de continua búsqueda-aprendizaje, estableciendo el ejercicio de la docencia en el análisis de las experiencias que se realizan. Los problemas son el punto de mira de la acción, pero el punto fundamental de sus procesos es el de la exploración reflexiva que cada docente realiza en su práctica, no sólo por la intervención en la resolución de los problemas, sino por la capacidad personal de reflexión sobre la práctica, la planificación y la introducción de mejoras en la enseñanza (Bausela, 2004).

Tomando como referencia las diferentes aportaciones realizadas durante el proceso de evolución del método investigación-acción, localizado espacial y temporalmente en tres puntos cardinales: Estados Unidos en los años 40 con los trabajos introductorios de Lewin, Inglaterra en los años 70 con las investigaciones desarrolladas por Lawrence Stenhouse (1926-1982) y David John Elliott (1948), y posteriormente en la década de los 80 en la Universidad de Deakin en Australia con los equipos encabezados por Stephen Kemmis (1946) y Wilfred Carr (1943), con el paso del tiempo, la figura de Elliott se ha convertido en el máximo exponente de la metodología de la investigación-acción. La intencionalidad y repercusión de sus trabajos personales en el campo de la educación se puede definir con una frase (que ha ejercido de referente personal en la concepción y realización de este estudio) del propio Elliott (1993): “El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p. 67).

## 2. Proceso de investigación

En este capítulo se presenta el desarrollo de elaboración de la investigación realizado sobre la muestra grupal que ha formado parte del estudio. La primera parte de la tarea está ejecutada a partir de una intervención sobre el profesorado citado con anterioridad y la segunda parte del estudio se elabora con la acción realizada sobre los alumnos de percusión y contrabajo<sup>18</sup> del Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón, de forma que, para la realización de esta indagación, se ha procedido a intervenir sobre los dos agentes que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes y discentes.

### 2.1 Participantes y perfil

El primer grupo de participantes de esta investigación está conformado por el profesorado de percusión del Conservatorio Superior de Música “Oscar Esplá” de Alicante, Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia y

---

<sup>18</sup> La participación de alumnos de la especialidad de contrabajo se debe a que en la obra que se ha utilizado para la realización de la investigación (*Rítmicas V y VI*), la parte escrita para la marímbula el propio autor refleja que, en caso de no poder ser ejecutada por este instrumento debido a la dificultad de adquisición, puede ser interpretada por un contrabajo.

del Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. Este grupo está dispuesto por un total de siete componentes de los que tres ejercen la docencia en el Conservatorio de Alicante, otros tres pertenecen al Conservatorio de Valencia y el último forma parte del claustro de profesores del Conservatorio de Castellón.

Durante el planteamiento preparatorio de la realización de la investigación, teniendo en cuenta que la implicación en la contribución del proyecto estaba sujeta a una decisión personal de los participantes, se presentaba la duda del grado de cooperación que este colectivo iba a realizar, siendo finalmente aceptada la participación por la totalidad de los sujetos, con lo que la muestra de este estudio alcanza el 100% de cuota de posibles componentes.

El contacto directo con el profesorado partícipe, tal y como ya se ha comentado, se ha generado de forma telefónica personalmente. Durante la conversación mantenida, a los sujetos se les informó de las características del estudio, así como del anonimato y confidencialidad de los datos aportados, agradeciéndoles de antemano su colaboración en el mismo. Tras la aceptación de la participación, se realizaron las entrevistas individuales en sus respectivos centros de docencia y en algún caso en los mismos domicilios particulares de los entrevistados.

El profesorado entrevistado, después de realizar una observación sobre sus cualidades y situaciones personales, se advierte que no presenta un perfil homogéneo en cuanto a su formación docente y académica, así como a su realidad laboral. Esta diferenciación se puede apreciar en la variabilidad de los siguientes datos:

- Perfil académico de los participantes:

- Posesión del Grado de Doctor: 1

- Posesión del Título Oficial de Máster Universitario: 4

- Posesión de otros estudios de grado diferentes a los requeridos para el acceso al cuerpo: 1

- Perfil laboral de los participantes:

- Profesores funcionarios de carrera: 3
- Profesores en régimen de interinidad: 4
- Perfil docente de los participantes:
  - Tienen adquirida la condición de catedrático: 3
  - Años de experiencia docente en centros superiores:
    - < 5 años: 2
    - 5-10 años: 2
    - + 10 años: 3
- Perfil interpretativo de los participantes:
  - Forman parte actualmente de alguna agrupación musical profesional: 1
  - Han formado parte o colaborado con alguna agrupación musical profesional: 5

El segundo grupo de copartícipes está formado por un total de 22 alumnos del Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón, de los cuales 20 cursan la especialidad de percusión y 2 son alumnos de la especialidad de contrabajo. La intervención, previa autorización a la dirección del centro, se produce sobre dos grupos elegidos de forma aleatoria de entre los estudiantes del centro de estas especialidades, con la finalidad de conseguir la mayor diversidad tanto en edades como de cursos diferentes en cada uno de los dos conjuntos. En esta ocasión, al estar dirigida la investigación a un grupo de alumnos matriculados en la asignatura de música de cámara, su participación entraba dentro de la obligatoriedad para poder ser evaluados a la finalización del

periodo lectivo<sup>19</sup>. En cuanto a las características de los alumnos participantes, presentan las siguientes singularidades:

- Perfil académico de los participantes:
  - Alumnos cursando estudios de máster: 1
  - Alumnos cursando la especialidad de pedagogía: 4
  - Alumnos cursando la especialidad de interpretación: 17
  - Alumnos que poseen otros estudios de grado<sup>20</sup>: 2
- División por cursos de los participantes:
  - Alumnos cursando 1r curso de máster: 1
  - Alumnos cursando 4t curso de grado: 7
  - Alumnos cursando 3r curso de grado: 3
  - Alumnos cursando 2o curso de grado: 7
  - Alumnos cursando 1r curso de grado: 4
- Perfil personal del alumnado:
  - Alumnos varones: 21
  - Alumnas mujeres: 1
  - Edades: comprendidas entre los 18 y los 31 años.

---

<sup>19</sup> Cabe aclarar que los alumnos que cursan la especialidad de pedagogía, no está contemplado en el actual plan de estudios la realización de la asignatura de música de cámara, aceptando personalmente en esta ocasión la participación en el estudio de forma desinteresada.

<sup>20</sup> Estos dos alumnos están en posesión del Grado en maestro/maestra en Educación Primaria: mención de educación musical otorgado por la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

## **2.2 Secuenciación del proceso de investigación**

El proceso de investigación realizado sobre el profesorado de los centros superiores presenta una secuenciación con una formalización exactamente análoga para las siete intervenciones realizadas. El desarrollo ha consistido en la práctica individual y personal de una entrevista, que ha sido el medio utilizado para poder obtener un gran número de información sobre diversos aspectos tanto de concepción personal de algunos factores como de la práctica docente ejercida en el aula. Esta información ha estado sometida a un procedimiento de estudio, análisis y posterior comparación que ha derivado en la determinación de las conclusiones expuestas en capítulo sucesivo.

En cuanto a la intervención seguida sobre el alumnado, sí que presenta diferenciaciones a la hora de materializar la investigación en cada uno de los dos grupos participantes (grupo control/grupo experimental). Las acciones desplegadas sobre el grupo control, se han elaborado bajo una metodología de corte tradicional, mientras que en el caso del grupo experimental se ha hecho uso de los procedimientos de la enseñanza cooperativa y performativa planificado desde dos puntos de vista: por una parte, se ha centrado la implicación del alumnado en el trabajo de organización que conlleva la realización de un concierto, pensando en el global de la infraestructura necesaria para posibilitar la realización del mismo (contacto con sala de concierto, contacto con transporte de instrumentos, contacto con personal de sala, montaje-desmontaje de instrumentos etc.). Por otra parte, se ha realizado una intervención al igual que en el grupo control sobre la vertiente musical del concierto. Las actuaciones realizadas sobre cada grupo han seguido el siguiente orden de actuación:

- Intervención sobre el grupo control:
  - Presentación y explicación de la actividad.
  - Reparto de partituras y planificación de ensayos.
  - Estudio individual por parte del alumnado de las partituras.
  - Sesiones de ensayo en conjunto.

- Concierto.
- Realización del *Focus Group*.
- Intervención sobre el grupo experimental:
  - Presentación y explicación de la actividad bajo el parámetro de la docencia cooperativa y performativa.
  - Reparto de partituras y planificación de sesiones.
  - Estudio histórico de la pieza a interpretar.
  - Estudio organológico de la partitura.
  - Sesiones de exposición en grupo.
  - Estudio de la partitura individual correspondiente.
  - Estudio de las partituras en conjunto.
  - Sesiones de ensayo en grupo.
  - Concierto.
  - Realización del *Focus Group*.

### 3. Técnicas de recogida de datos

La acción de recolección de información es un acto en el que intervienen dos partes totalmente necesarias para que se pueda realizar el cometido. Estos dos agentes son el propio investigador y la persona o grupo de personas que conforman el objeto investigado. Con el acopio de datos que se logra a través del uso de múltiples métodos y técnicas, es el propio investigador el que se convierte en el constructor de la obtención de la información.

Entre las tareas previas a realizar, se encuentra la de ser capaz de empatizar con el fenómeno investigado e introducirse en el ambiente de forma que se cree un escenario que posibilite la adquisición de la mayor cantidad de referencias a

partir de las variables extraíbles de las distintas formas de comunicación producida (lenguaje verbal, escrito, no verbal, conductas observables etc.) (Hernández et al., 2010).

En las investigaciones de corte cualitativo varias son las formas de proceder a la recogida de referencias, siendo las más comúnmente utilizadas las técnicas de investigación documental, las técnicas de conversación por medio de la entrevista o el grupo de discusión, la observación-participación y el análisis de contenido (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). En el caso particular de esta investigación, la técnica de la que se ha servido ha sido la de la entrevista en dos de sus variantes: entrevista directa para la actuación sobre el profesorado y la de puesta en práctica del *focus group* en el caso del alumnado.

La entrevista como medio de recopilación de información, toma como antecedente histórico la idea de confesión, evolucionando desde su uso inicial referido a la práctica de la penitencia, hasta convertirse en un elemento más del discurso científico dentro de las ciencias sociales. Canales (2006), lo determina en el siguiente párrafo:

La historia del surgimiento de la entrevista se encuentra en la noción de “confesión” con su asociación directa al control social que se ejerce a través de los ritos religiosos y judiciales de las prácticas institucionales de la iglesia (la Inquisición) y los tribunales, así como en toda la tradición cristiana en que la confesión es una práctica instituyente por la cual los individuos revelan (sacan de la ocultación) sus mentaciones y actos ante una figura de autoridad (p. 224).

Con anterioridad a este periodo histórico, Díaz (2005) sitúa el origen de la utilización de la entrevista como método de recopilación informativa en la obra *Diálogos* de Platón, donde el maestro a través de la conversación consigue que el discípulo aporte nuevos conceptos, siendo tras la puesta en marcha de la prensa de masas cuando la entrevista se convierte en un referente de transmisión de información global, pasando a ser de uso general en las investigaciones de las ciencias sociales con el progreso y racionalización de las relaciones sociales.



Para justificar la elección de la entrevista como método idóneo de recolección de información, en este estudio se han seguido algunos de los argumentos que aparecen citados en Meneses y Rodríguez-Gómez (2011), tales como:

- La fundamentación metodológica de la investigación sugiere que el conocimiento, las perspectivas, las experiencias y las interacciones de las personas son aspectos significativos de la realidad social que se está investigando.
- El enfoque metodológico utilizado permite justificar o legitimar los datos procedentes de las conversaciones con los participantes en la investigación (pp. 38-39).

### **3.1 Entrevista**

La utilización de la entrevista personal como escenario de localización de información, es una fuente de recursos de la que derivan una gran cantidad de datos con cualidades diversas. Varias son las definiciones existentes de la entrevista resultantes de los distintos enfoques elaborados, pero todas ellas coinciden en requerirla como una técnica de obtención de información a través de una conversación entre otra persona o grupo cuyo fin es el de realizar un estudio de investigación, diferenciándose de lo que sería una conversación informal al tener ésta una intencionalidad determinada.

La ejecución de la entrevista al profesorado que centra parte de esta investigación ha estado precedida de un periodo de preparación siguiendo las directrices que según Valles (2007) considera necesarias para lograr una mayor efectividad en el desarrollo de la misma. Estos aspectos considerados son:

- Aspectos de diseño. Esta particularidad hace referencia a la concreción de un guion en el que aparecen los temas y subtemas que se intentan tratar, teniendo siempre presente los objetivos de la información, pero considerando también que en ningún caso debe tomarse como un elemento cerrado que pueda acotar en demasía el traspaso de la información.

- Aspectos externos. Se debe tener cierto conocimiento sobre las personalidades de los sujetos a entrevistar, para que el desarrollo de la entrevista se produzca con la mayor fluidez posible.

La entrevista realizada se presenta con un diseño específico definido construido bajo la finalidad de recepcionar la máxima cantidad posible de información con la que poder determinar, a la mayor precisión posible, las características del objeto de estudio. Las cualidades particulares que se presentan en este caso son las siguientes:

- Se realiza de forma presencial en una situación en la que los dos actores se encuentran uno frente al otro, lo que ofrece la posibilidad de ampliar la recogida de datos a partir de la comunicación no verbal sucedida en el momento. Información que es anotada en el cuaderno de campo.
- La entrevista está diseñada para que se cree un vinculo de empatía entre los dos sujetos y el entrevistado se exprese de forma cómoda y abierta, tratando de identificar orientaciones significadas del objeto de estudio para proporcionar un acercamiento al fenómeno investigado.
- Es una entrevista formulada bajo un diseño estructurado. La finalidad de este uso estructurado de la entrevista es la de crear un contexto lo más igualitario posible entre todos los participantes para proceder a realizar con posterioridad una comparación en la que las variables que no sean importantes no contaminen los resultados obtenidos.
- La entrevista está dividida en tres partes de temática diferente, diseñada de forma para que la información que se pretende obtener no sea en ningún caso objetiva, sino que se intenta captar la percepción personal instantánea y veraz de cada entrevistado. Para ello las 16 preguntas de las que consta la entrevista están divididas en las siguientes partes:

- a. Parte inicial (preguntas 1-7). Las cuestiones se dirigen hacia el planteamiento particular del objetivo general de la docencia

dentro del aula de percusión y la función del *ensemble* de percusión en ésta.

b. Parte central (preguntas 8-14). Hacen referencia al grado de conocimiento, uso e inclusión de nuevas metodologías aplicadas a los estudios de percusión.

c. Parte final (preguntas 15-16). Inciden sobre la existencia y/o nivel de relación y colaboración entre los distintos centros que ofrecen enseñanzas de grado<sup>21</sup>.

El proceso de validación de la investigación sobre el profesorado se ha planteado con la determinación de conseguir mayores avances y enmiendas sobre el proyecto inicial, estando sometido también a validez en cuanto al contenido de las preguntas formuladas en la entrevista.

### 3.2 Focus group

La segunda modalidad de captación de referencias utilizada ha sido la entrevista a través de la elaboración del *focus group*. La elección de este tipo de conversación se ha convenido utilizar porque de esta forma se consigue un mayor acercamiento a las actitudes, respuestas, sentimientos, experiencias y reacciones espontáneas de los individuos que de ser realizada de forma individualizada no es posible lograr, lo que se traduce en una consecución de información de mayor rendimiento. La confianza que se alcanza a través de la interacción del grupo en conjunto produce una visión de la idea más colectiva que individual, que se trascibe en la obtención de gran número de datos en un mínimo espacio de tiempo (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

La participación en el *focus group* se ha conformado de forma voluntaria, previa aceptación individual y su consiguiente consentimiento a través de un documento firmado que aparece reflejado en el apartado referido a los anexos<sup>22</sup>. Al ser una investigación dirigida a un colectivo cerrado, no se ha procedido a realizar una selección de los participantes según un perfil determinado, sino que

---

<sup>21</sup> La relación de preguntas que conforman la entrevista aparece reflejada en el Anexo X.

<sup>22</sup> El documento referido al consentimiento aparece reflejado en el Anexo IX.

se ha ofrecido la opción de participación a todo el grupo en conjunto que había participado previamente en la preparación de las actividades. El número total de participantes en la entrevista ha sido:

- Grupo control: 10 participantes
  
- Grupo experimental: 10 participantes

El desarrollo del *focus group* ha devenido en una única sesión, efectuada dentro del horario lectivo de los alumnos en el mismo centro de procedencia de todos ellos, siendo dirigido por un moderador que ha seguido los siguientes cánones durante el proceso de desarrollo de la entrevista:

- Introducción. Presentación, determinación del tema de discusión y explicación de las reglas básicas de funcionamiento.
  
- Desarrollo de la discusión. El moderador ha estimulado la intervención de los participantes, intentando que no se pierda en ninguna ocasión la fluidez de las conversaciones e incidiendo sobre el desarrollo del proceso en todo momento al realizar una “provocación continuada” (Valles, 2007, p. 324) para el mantenimiento y control de la discusión, con la finalidad de que la información que se está produciendo sea realmente la que se busca y no se desvíe hacia otros temas que no son interesantes para esta investigación. En los momentos en que la discusión ha sido capitalizada por determinados participantes, el moderador ha corregido la situación para que sea todo el grupo el que exprese sus sensaciones y no se pierda en ningún instante la idea de grupo.
  
- Conclusión de la discusión, agradecimiento de la participación y despedida.

El guion temático de la discusión ha estado formado por un total de 10 cuestiones de características abiertas que han proporcionado gran cantidad de información divididas en tres partes:

- a. Parte inicial (preguntas 1-3). En la parte inicial se han tratado cuestiones referidas a las cualidades del grupo de percusión, así como la idoneidad de estar dirigida la docencia específicamente por un especialista de música de cámara o de percusión.
- b. Parte central (preguntas 4-8). Está referida al grado de conocimiento por parte de los sujetos de la obra y de su compositor, así como la adecuación o no de la composición a las características de los estudios superiores.
- c. Parte final. En el último bloque se les ha preguntado sobre la competencia de la metodología utilizada y las competencias que el estudio de esta composición les ha aportado personalmente (preguntas 9-10)<sup>23</sup>.

Este guion temático ha estado confeccionado con el pretexto de dar respuesta a unos objetivos que se habían planteado durante el periodo inicial del proceso de diseño de los recursos a utilizar en la investigación. Estos objetivos han sido los siguientes:

- Conocer el concepto que tienen los alumnos del *ensemble* de percusión.
- Determinar el nivel de conocimiento de los alumnos de la literatura escrita para este tipo de agrupación.
- Introducir al alumnado en la disyuntiva sobre la autoría de la primera pieza escrita para *ensemble* de percusión (Roldán vs. Varèse).
- Desarrollar las perspectivas y competencias docentes del alumnado.
- Descubrir el nivel de conocimientos y competencias adquiridas tras la intervención sobre el grupo de alumnos.

---

<sup>23</sup> La relación de preguntas que conforman el guion temático del *focus group* aparece reflejada en el Anexo XI.

El procedimiento de ejecución del *focus group* se ha planteado, al igual que el realizado con la entrevista al profesorado, con el propósito de conseguir mayores avances y enmiendas sobre el proyecto inicial, estando sometido a validez en cuanto al contenido y al constructo de las preguntas formuladas para certificar el grado de idoneidad en referencia al reflejo de la idea a desarrollar.

### 3.3 Evidencias documentales

El presente estudio se ha servido del recurso de recogida de evidencias documentales para poder conseguir un mayor número de datos, así como poder constatar diferentes categorías instrumentales que favorecen la realización del proceso de investigación y aportan nuevos *ítems* al transcurso del análisis de los datos y a las conclusiones de la tesis.

Las diferentes muestras documentales que se han recopilado se pueden dividir en dos categorías. La primera de ellas estaría conformada por documentos escritos, tales como el cuaderno de campo utilizado por el entrevistador y el reporte de las sesiones del *focus group* aportado por el moderador de la entrevista. La segunda de las muestras documentales está conformada por los registros tanto sonoros como audiovisuales de las entrevistas (individuales y grupales), así como de las diferentes sesiones, ensayos y concierto realizados por el grupo de alumnos previo a la celebración del *focus group*.

Los apuntes plasmados en el cuaderno de campo se han materializado en forma de anotaciones de observación directa de carácter interpretativo o de reactividad del entrevistado sobre lo que se estaba viendo o escuchando en el momento. Estas notas han servido para dejar constancia de situaciones que se han considerado relevantes o anecdóticas y que posteriormente se han comprobado en las grabaciones existentes, aportando o corroborando información de lenguaje no verbal principalmente que ha sido muy definitoria para validar y concluir determinado tipo de particularidades<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Las diferentes anotaciones recogidas en el cuaderno de campo aparecen reflejadas en el Anexo XII.

Las anotaciones presentadas por el moderador de la entrevista a través del reporte de las sesiones han ocasionado información relativa al interés mostrado por alguno de los sujetos durante la sesión, así como informaciones secundarias como la muestra falta de interés o de notoriedad frente al resto de compañeros por parte de algún participante.

Las evidencias documentales que se han aportado en soporte audiovisual han sido de gran ayuda para la realización de la transcripción de los documentos. A partir del estudio detallado de las mismas, se han podido obtener concreciones importantes, tales como comportamientos, estados de ánimo, expresiones etc., que durante la realización directa de las entrevistas habían pasado desapercibidas y que, con la ayuda de este medio tecnológico, se han podido adjuntar al grueso de la información para su posterior análisis. Para la transcripción de estos documentos se ha hecho uso de varios mecanismos informáticos como el recurso de grabación por voz a través de *Google Chrome*, así como la aplicación informática de grabación y edición de audio *Audacity*.

Todo este tipo de documentación, al estar plasmadas en un soporte audiovisual, no deja ninguna duda sobre su posible manipulación, con lo que se ha convertido en una fuente de información totalmente subjetiva. Las transcripciones, así como los documentos audiovisuales aparecen detallados en el apartado referido a los anexos.

#### **4. Criterios de validez y rigurosidad científica**

La realización de cualquier investigación tiene que estar siempre supeditada a un proceso de validación de los resultados que otorguen cierto grado de certidumbre a los valores obtenidos. Si los datos que se extraen de la tarea no se pueden tomar como reales, el estudio automáticamente se invalida ante la falta de rigor científico y se convierte en un trabajo sin ninguna credibilidad al no ser posible extraer decisiones congruentes. Scheurich (1996), citado en Sandín (2000) se refiere a la validez en los siguientes términos:

La validez, entendida como sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada o consensuada, signifique lo que signifique, se

convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación (pp. 225-226).

Desde principios del presente siglo, diversas han sido las problemáticas que se han planteado sobre la significación del término válido para sancionar la aceptación de una investigación de corte cualitativo. Esta problemática está asociada a los criterios con los que resolver los problemas de validación. Si hasta ese momento, la triangulación había sido la forma de proceder para certificar la aprobación o no de una investigación, sirviéndose de la combinación de diferentes prácticas para certificar el rigor y la certeza de ésta, actualmente se está utilizando el término cristal para considerar la imagen central de una investigación y certificar la rigurosidad de la misma.

El cristal es un prisma que por sus características físicas y de simetría permite crear diferentes modelos y direcciones. Haciendo uso de esta referencia como símil, cada una de estas direcciones determina diferentes puntos de vista para un mismo hecho, por lo que la cristalización presenta una realidad observada de forma secuencial, a diferencia de la triangulación que muestra diversas realidades refractadas de forma paralela (Moral, 2006).

Estas nuevas formas de validez en la investigación cualitativa a partir de la aplicación de la cristalización, en el caso de la investigación realizada se ha basado en los siguientes aspectos:

- Justicia e imparcialidad. Todas las aportaciones, argumentos ideas e implicaciones de los sujetos aparecen en el texto de la investigación. En ningún momento ha existido sesgo alguno sobre sus aportaciones, siendo comprobable este hecho con la posibilidad de consultar las grabaciones de las diversas sesiones que se adjuntan en los anexos de esta tesis doctoral.
- Inteligencia crítica. Se ha buscado en todo momento el fomento de la capacidad crítica sobre el conjunto del estudio.



- Desarrollo de la acción y la práctica. Se ha incidido en que los participantes sean partícipes de acciones de mejora derivadas del desarrollo de la investigación.
- Apertura y transparencia. Todas las fases realizadas durante la investigación, así como el proceso de su desarrollo, han sido públicas y están abiertas a cualquier revisión o inspección que cualquier autoridad competente en la materia lo requiera.

### **5. Cronograma de la investigación**

En este apartado se representa identificado de forma gráfica a través de la Tabla nº 2 el cronograma en el que se muestra el conjunto de actividades que han conformado el desarrollo de elaboración de la presente investigación determinadas de forma temporal. Para este hecho, se ha procedido a desarrollar el método denominado diagrama de Gantt por la claridad y efectividad con la que se consigue la intención de plasmar gráficamente todo el periodo de realización de esta tesis doctoral.

Valiéndose de la utilización de una barra de entrada doble, en la columna izquierda se han anotado las diferentes actividades del proceso divididas en cinco fases, y en la parte superior del diagrama se muestra el marco temporal de ejecución dividido en meses. El periodo de elaboración de cada una de las actividades se ha establecido con una coloración diferente según la fase y la actividad correspondiente.







# Capítulo IV.

---

## ANÁLISIS Y RESULTADOS



## IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar los resultados derivados de la evaluación y transformación de la información emergente. El acopio de estas referencias ha sido elaborado a través de distintos canales de recogida de datos como son la realización de entrevistas y *focus group*, anotaciones en diarios de campo, observación de los implicados, realización de grabaciones, visionado y revisión de las mismas. Tras la catalogación de la información aportada, se ha procedido a la realización de la fase de análisis cuyos resultados se exponen a continuación.

El periodo de elaboración de cualquier análisis, que se ajuste a investigaciones basadas en estudios pertenecientes a las ciencias sociales, enuncia el desenlace de una fase, que presenta su origen en el acopio de datos acometido por el propio investigador, figura principal, como instrumento de análisis (Rodríguez Sabiote, Lorenzo y Herrera, 2005), y que tiene su finalización en la obtención, tras un periodo de transformación de los datos resultantes de una información clara, comprensible y fiable (Gibbs, 2013). Esta información que transmite los datos, no permite por sí sola al investigador extraer significados destacados sin la realización de una serie actividades tales como: establecimiento de relaciones, manipulaciones, interpretaciones y comprobaciones relevantes que son las que conforman el proceso definido como análisis de datos (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 1994; Gil Flores, 1994).

El análisis de los datos, dentro de las investigaciones de corte cualitativo, se presenta, generalmente con bastantes dificultades debido a la naturaleza de las referencias que de ella se extraen, lo que ha significado la coexistencia, a lo largo del tiempo de diversas y notables tradiciones de investigación.

En el caso particular de la investigación que se presenta en esta tesis doctoral, los datos que se muestran han sido extraídos de las transcripciones de los discursos de las entrevistas y los *focus group* producidos, por lo que, al poseer una naturaleza textual, en la presentación de los mismos se va a mantener su forma verbal escrita original. A lo largo del procedimiento, se han diferenciado las siguientes pautas:

- Recopilación de datos.
- Indexación.
- Reducción de datos.
  - Identificación, división y clasificación de unidades.
  - Categorización, codificación y agrupamiento.
- Obtención de resultados.
- Presentación de resultados.
  - Descripción e interpretación.
  - Comparación y contextualización.

En este capítulo aparecen definidos dos epígrafes. El primero de ellos muestra los fundamentos obtenidos tras el análisis de la información y los resultados aportados por el profesorado de percusión de los centros públicos en los que se imparte docencia superior. Esta información ha sido lograda a partir de la realización de la entrevista personal, así como de las anotaciones realizadas por el entrevistador en su cuaderno de campo. El segundo de los epígrafes hace referencia a los datos ofrecidos tras la realización del *focus group* sobre el grupo control y el grupo experimental del alumnado de percusión del centro de referencia del estudio.

## **1. Entrevistas**

La entrevista<sup>25</sup> que se ha realizado al profesorado de percusión de los conservatorios superiores públicos de la Comunidad Valenciana se presenta bajo una formulación estructurada, dejando total libertad al entrevistado para poder expresarse, pero reconduciendo la situación si en algún momento se ha desviado en demasía los diferentes temas tratados. La fecha de realización, así como la duración de cada una de las entrevistas aparece en el anexo referido a la

---

<sup>25</sup> La relación de preguntas que conforman la entrevista se puede consultar en el Anexo X.



transcripción de las mismas. La estructura de la entrevista presenta los siguientes bloques:

- Objetivos generales de la docencia.
- Grado de relevancia otorgada por cada partícipe al *ensemble* de percusión.
- Nivel de conocimiento del repertorio inicial escrito para este tipo de formación.
- Objetivos didácticos de la utilización del *ensemble* de percusión.
- Metodología a utilizar y grado de conocimientos de nuevas metodologías.
- Relación enseñanza superior universitaria-enseñanza superior conservatorios superiores.

### **1.1. Perfil del profesorado**

En el ámbito de la Comunidad Valenciana, existen tres centros de enseñanza superior de carácter público localizados en cada una de las tres capitales de provincia que conforman la comunidad autónoma. En el caso de los conservatorios situados en las ciudades de Valencia y Alicante, la plantilla de profesorado de percusión está conformada por tres profesores en cada centro, siendo en el caso de la ciudad de Castellón donde el número de profesores se sitúa en dos, con lo que el número total de docentes de esta especialidad suma un total de ocho sujetos. Cabe remarcar que el profesorado participante en esta investigación asciende a siete profesores, siendo el autor de esta investigación el profesor que cierra el total de docentes, por lo que se constata que en la investigación ha participado el conjunto del profesorado.

Dentro de los participantes en la investigación, todo y formar parte de un mismo grupo poblacional, presentan diversas diferenciaciones tanto de carácter académico como de situación laboral. A continuación, se muestran las características generales del profesorado, siendo en el apartado siguiente donde

aparecerán detalladas las características específicas de cada uno de los participantes en la muestra.

La primera característica remarcable es la referida al sexo de los participantes, resaltando que la totalidad de ellos pertenecen al sexo masculino. Esta circunstancia evidencia la todavía desigual incorporación a los estudios y posterior vida laboral de las integrantes de sexo femenino, hecho que muestra la consiguiente predilección en cuanto a la elección de este tipo de instrumentos por sujetos de género masculino. Todo y no ser motivo de estudio de esta investigación, se puede afirmar según los datos analizados, que en este aspecto se continúa con la tradición de relacionar los instrumentos de percusión con el sexo masculino.

En la figura nº 1, aparece reflejada el diferente grado de formación de la totalidad de sujetos entrevistados. En ella, se ha procedido a diferenciar el nivel de formación en tres estadios, según estén en posesión de doctorado, máster u otros estudios de nivel universitario (títulos de grado y Diploma de Estudios Avanzados):

□

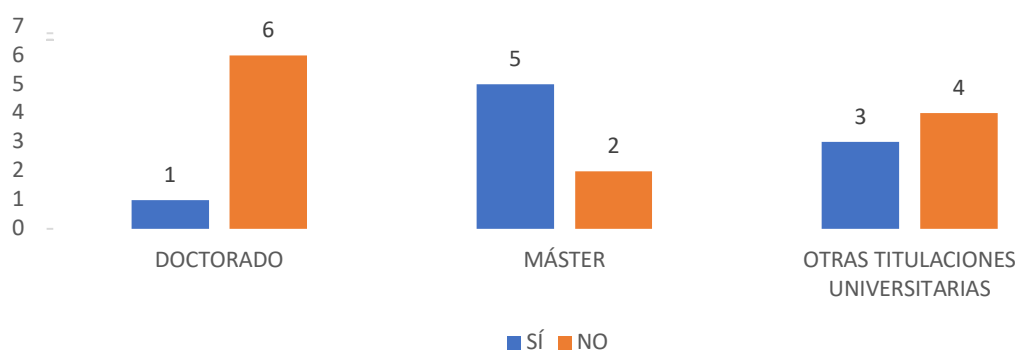


Figura nº 1: Grado de formación de los entrevistados

Fuente: Elaboración propia

El gráfico muestra que tan sólo uno de los participantes está en posesión del título de doctor, lo que significa en datos porcentuales el 14,3 % así como que dos de

los partícipes carecen de cualquier máster oficial de carácter universitario (28,6 %) y que tres de ellos (42,9%) poseen terceras titulaciones universitarias.

En cuanto a la experiencia docente de los profesores de percusión de los conservatorios superiores, en la figura n° 2 se muestran los datos diferenciados entre el total de años realizados en la docencia musical (estudios elementales, profesionales y superiores), mientras que en la figura n° 3 aparece la docencia realizada exclusivamente a nivel superior.



Figura n° 2. Años de experiencia docente.

Fuente: Elaboración propia.

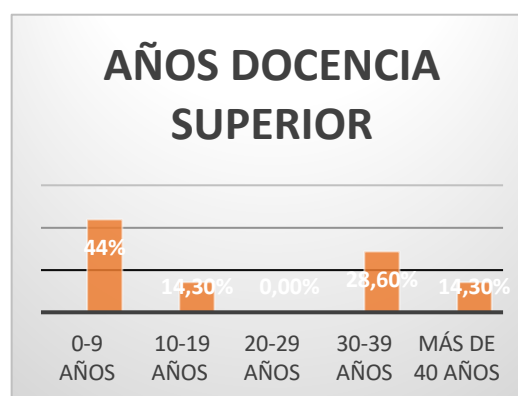


Figura n° 3. Docencia superior.

Fuente: Elaboración propia.

Las gráficas representadas en las figuras n° 2 y 3, revelan datos significados como que todos los participantes tienen un alto nivel de experiencia en cuanto a la docencia de la percusión, pero en la gráfica relativa a los estudios de nivel superior, se observa una polarización entre la parte en que los profesores llevan muchos años de docencia de este tipo y la parte en que se tiene poca experiencia en docencia superior, dejando la parte central con un vacío. Estos datos indican la existencia de una brecha generacional entre los docentes de la especialidad.

En cuanto a la situación administrativa, la mayor parte de ellos están realizando las funciones docentes en régimen de interinidad, lo que es fiel representación de la realidad laboral del personal docente del cuerpo al que pertenecen.

## 1.2. Informes descriptivos

Con la inclusión de los informes descriptivos, se pretende mostrar de forma totalmente objetiva, clara y particularizada cada una de las diferentes concepciones que presentan los entrevistados. Asimismo, también aparecen

reflejados los datos sobre la formación académica, experiencia docente e interpretativa y situación laboral de cada uno de los participantes, que han sido utilizados para extraer la información expuesta en los párrafos anteriores.

Las tablas número 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 relatan los informes particulares de cada uno de los sujetos, ordenados por centros en los que imparten la docencia. A continuación, en la tabla número 3 se exponen las características académicas y laborales que presenta el sujeto número 1.

Tabla nº 3. Perfil académico y laboral del sujeto nº 1

Centro	Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá" de Alicante
Profesor	F.S.T. <sup>26</sup>
Formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Título de Profesor Superior de Música (Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia)</li> <li>- Título de Maestro (Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica "Edetania")</li> <li>- Máster Universitario en Gestión y Dirección de Centros Educativos (Universidad CEU- Cardenal Herrera)</li> <li>- Máster en Pedagogía Musical (Instituto Universitario de Creatividad e Innovación Educativa-UV)</li> </ul>
Experiencia docente	<p style="text-align: center;">13 años</p> <p style="text-align: center;">(Enseñanza superior: 6 años. Enseñanza elemental y profesional: 7 años)</p>
Experiencia interpretativa a nivel profesional	No
Experiencia de dirección de agrupaciones profesionales	No
Posee condición de catedrático	No
Situación administrativa	Profesor interino

Fuente: Elaboración propia

<sup>26</sup> Con la finalidad de preservar el anonimato y en cumplimiento de la ley de protección de datos, se hace uso de un sistema de asignación de letras para designar a los sujetos partícipes.

El profesor entrevistado se plantea dos objetivos principales a conseguir con su docencia. Por una parte, la máxima amplitud de conocimiento de repertorio musical a través del trabajo centrado en diferentes estilos para alcanzar una formación lo más completa posible, y por otro lado el lograr una formación transversal combinando conocimientos musicales y conocimientos de arte dramático específicamente.

El planteamiento actual de los estudios superiores de música considera que ofrece una formación lo suficientemente completa, destacando la amplitud y diversidad de instrumentos que son tratados en los estudios musicales de percusión. Entre los aspectos que incluiría que actualmente no se tratan y que serían relevantes en la formación del alumno destaca la incorporación de más profesorado especialista en cada una de las materias existentes.

El entrevistado es favorable a realizar cambios legislativos en el presente plan de estudios para que la práctica del *ensemble* forme parte de la formación del discente como una materia independiente, no incluida dentro de la asignatura de música de cámara, tal y como la están tratando en su conservatorio de procedencia, y afirmando que la práctica del *ensemble* sí que está incluida en la programación didáctica de la especialidad de percusión de su centro de docencia. En cuanto al perfil del profesorado encargado de la docencia de esta materia, prioriza las características del especialista de percusión frente a las del profesorado de música de cámara.

En referencia al grado de conocimiento de la primera composición escrita para *ensemble* de percusión, el entrevistado presenta dudas, situando varias obras y compositores, pero sin concreción alguna sobre la primera autoría. Aún sin la determinación de las obras iniciales escritas para esta formación musical, afirma que no son trabajadas en su conservatorio, pero que en caso de hacerlo lo situaría en los primeros cursos de grado, exactamente primero-segundo.

El entrevistado tiene cierto conocimiento de la existencia de controversia a la hora de afirmar la primera autoría, pero no es capaz de situar exactamente a los protagonistas de esta controversia.

Todo y no formar parte del repertorio a trabajar estas primeras composiciones, el conversado sitúa entre los objetivos principales a conseguir con el repertorio que él sí trabaja en clase el compromiso, la organización, la puntualidad y el estudio personal del alumnado.

La metodología que emplea el entrevistado para realizar sus clases está fundamentada principalmente en aspectos tradicionales basados en el estudio personal del alumno, la práctica del conjunto y un repaso posterior en caso de existencia de errores por parte del profesor. Ante la pregunta de si conoce algún método didáctico aplicable la respuesta es negativa, atribuyendo este desconocimiento a la falta de experiencia por su parte en este tipo de docencia. Ante las características formativas del sujeto, hace mención a sistemas pedagógicos como Orff, Dalcroze o Kodály, pero afirma que este tipo de metodologías no son aplicables a una formación superior, sino a una formación de menor rango educativo.

Con relación a la evolución e innovación en el uso de las nuevas propuestas metodológicas, al igual como ha ocurrido en otras especialidades o materias, opina que el profesorado de conservatorio se encuentra en periodo de evolución, pero el grado de mantenimiento de una metodología de herencia tradicional todavía continúa siendo predominante en los centros educativos musicales.

Preguntado por el grado de conocimiento de métodos didácticos como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo afirma que, debido a su formación posee bastante conocimiento, pero que su aplicación está extendida a la docencia de primaria y secundaria preferentemente. Personalmente es favorable a su aplicación en la docencia musical superior, pero que actualmente es prácticamente inexistente su aplicación, destacando que tal vez si que se esté aplicando en el aula, pero existe un desconocimiento de sus peculiaridades y no se sea consciente de su aplicación.

En cuanto a la posibilidad de aplicación de nuevos métodos experimentales, el profesor sí que se encuentra dispuesto, remarcando el interés del alumnado por hacer uso de las nuevas tecnologías y recursos sonoros como medio de aprendizaje.

En referencia a la percepción de cierto grado de anquilosamiento de la docencia superior musical frente a otras disciplinas universitarias, el profesor afirma que existe cierta divergencia según disciplinas. Algunas especialidades, continúan con una docencia más conservadora mientras que en otras especialidades sí que se está produciendo una evolución. En cuanto a las relaciones conservatorio-universidad, opina que es necesaria una mayor colaboración entre ambas en pro de una mayor formación y renovación de la práctica docente.

El sujeto aporta, como observación o sugerencia, la importancia de la realización de este tipo de estudios y acciones como método de ampliación en la formación académica del profesorado.

A continuación, en la tabla número 4 se describe el perfil académico y laboral del sujeto número 2.

Tabla nº 4. Perfil académico y laboral del sujeto nº 2

Centro	Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá" de Alicante
Profesor	M.M.A.
Formación	- Título de Profesor Superior de Música (Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia) - Máster Universitario en Música (UPV)
Experiencia docente	20 años (Enseñanza superior: 6 años. Enseñanza elemental y profesional: 14 años)
Experiencia interpretativa a nivel profesional	- Orquesta Sinfónica de Navarra - Orquesta de la Comunidad de Madrid - Orquesta Nacional de España

Experiencia de dirección de agrupaciones profesionales	No
Posee condición de catedrático	No
Situación administrativa	Profesor interino

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal que pretende desarrollar con la docencia a sus alumnos es el de conseguir que el alumno adquiriera unas destrezas tanto musicales como culturales en general que le posibiliten la adquisición de una educación integral.

El planteamiento actual de los estudios superiores considera que sí que ofrece una formación completa al alumnado, echando en falta la necesidad de una mejor y más amplia infraestructura a nivel de centros educativos.

El entrevistado es partidario de la realización de un cambio legislativo que incluya la práctica del *ensemble* en el plan de estudios. En la programación docente de su centro no está incluida la asignatura de *ensemble*, afirmando que el especialista formado en estudios de percusión presenta un perfil más idóneo para su impartición que el docente de música de cámara debido a la posesión de una formación más específica.

En cuanto al grado de conocimiento de la primera composición escrita para *ensemble* de percusión, enumera *Ionisation* de Edgar Varèse, *Rítmicas* de Amadeo Roldán, *Tocatta* de Carlos Chávez y las *Construcciones* de John Cage, situando con cierta falta de convencimiento la pieza de Varèse como la decana de las piezas para *ensemble*. Estas piezas no forman parte del repertorio a interpretar en su conservatorio, y en caso de ser trabajadas las situaría en los dos primeros cursos del grado.

Todo y no formar parte del repertorio a trabajar estas primeras composiciones, el entrevistado sitúa entre los objetivos principales a conseguir el del conocimiento del repertorio clásico de percusión, así como otros objetivos de carácter técnico-interpretativo. La metodología que utilizaría estaría centrada sobre una



fundamentación tradicional basada en el trabajo individual de cada miembro y su posterior puesta de trabajo en conjunto. Literalmente, el entrevistado define su proceder como “el método general”, desconociendo cualquier otro método didáctico que pueda ser aplicado.

Respecto a la evolución e innovación en el uso de las nuevas propuestas metodológicas, al igual como ha ocurrido en otras especialidades o materias, opina que el profesorado de conservatorio se encuentra en periodo de evolución, que sí que se está adaptando a las nuevas necesidades y que la faceta investigadora está en periodo de introducción y desarrollo dentro de los estudios musicales superiores.

Preguntado por el grado de conocimiento de métodos didácticos como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo, afirma conocerlos de manera superficial. Todo y ser consciente de los pocos conocimientos que tiene sobre la materia, considera que son muy interesantes y que su aplicación en los estudios superiores musicales sería relevante y adecuada. En relación con la disponibilidad de implementación de nuevos métodos experimentales, el profesor sí que se muestra favorable.

En referencia a la percepción de cierto grado de anquilosamiento de la docencia superior musical frente a otras disciplinas universitarias, el profesor sostiene que paulatinamente sí que se está produciendo una evolución, pero que este progreso se sucede de forma desigual según las especialidades, existiendo determinadas materias que se mantienen muy aferradas al tradicionalismo. En cuanto a las relaciones conservatorio-universidad, opina que sí que es necesaria una mayor colaboración entre ambas, que actualmente es prácticamente inexistente y que la falta de colaboración es uno de los motivos de la diferenciación de la docencia entre las dos tipologías de enseñanza superior.

El entrevistado no aporta ninguna sugerencia u observación a las cuestiones planteadas.

Seguidamente, en la tabla número 5 se describe el perfil académico y laboral del sujeto número 3.

Tabla nº 5. Perfil académico y laboral del sujeto nº 3

Centro	Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá" de Alicante
Profesor	J. F. C.
Formación	- Título de Profesor Superior de Música (Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá" de Alicante) - Máster en Enseñanzas Artísticas de Interpretación e Investigación de la Música (ISEACV)
Experiencia docente	22 años (Enseñanza superior: 10 años. Enseñanza elemental y profesional: 12 años)
Experiencia interpretativa a nivel profesional	- Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia - <i>Orquestra Simfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya</i> - Orquesta Sinfónica de Navarra - Orquesta Ciudad de Granada
Experiencia de dirección de agrupaciones profesionales	No
Posee condición de catedrático	No
Situación administrativa	Profesor interino

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal que se propone desarrollar con la docencia a sus alumnos es el de intentar transmitir todos sus conocimientos y vivencias con el objetivo de conseguir que sean unos buenos profesionales.

El planteamiento actual de los estudios superiores de música considera que ofrece una formación completa al alumnado, aportando como acciones a realizar la posibilidad de incorporación de más profesorado especialista de cada instrumento, así como la emisión de titulaciones específicas para cada uno de los instrumentos que se tratan a lo largo del periodo académico.

El sujeto considera que se debería realizar una modificación legislativa para poder incluir la asignatura de *ensemble* dentro del plan estudios.

En cuanto al perfil del profesorado idóneo para la impartición de la asignatura de *ensemble*, califica que el docente de cámara es bastante competente en la materia, por lo que sería apropiado que la enseñanza fuese ejercida por este colectivo, desconociendo si en la programación didáctica de la especialidad de su centro, aparece reflejada la docencia del *ensemble* de percusión.

Ante la cuestión planteada sobre el conocimiento de las primeras piezas compuestas para *ensemble* de percusión, el entrevistado sitúa esta primera composición en una pieza que data del año 1959 y que está escrita para solo de percusión, lo que evidencia su desconocimiento total de esta cuestión.

El sujeto manifiesta no trabajar este tipo de repertorio debido a las condiciones derivadas de la pandemia de COVID, situando en caso de aplicarlas en el aula, a los últimos cursos de grado, exactamente tercer y cuarto curso. Entre los objetivos que se plantea ante el uso de estas piezas como material docente aporta el conocimiento histórico de las piezas.

La metodología de la que se serviría tiene dificultad para determinar exactamente la que emplearía haciendo referencia a la necesidad de realizar ciertas pruebas para establecer exactamente cual sería la más idónea a poner en práctica. Asimismo, también presenta dificultades para estipular la introducción o no de innovaciones didácticas en los conservatorios superiores, haciendo clara referencia al desconocimiento de las características de planteamientos metodológicos como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje por proyectos.

El profesor, previo convencimiento de la consecución de resultados satisfactorios con su uso, sí que estaría dispuesto a valerse de nuevos planteamientos experimentales dentro del aula.

Respecto a la percepción de cierto grado de anquilosamiento de la docencia superior musical frente a otras disciplinas universitarias, el docente afirma que

esta situación no es generalizada en los conservatorios, y que depende en gran medida del interés o profesionalidad personal de cada uno de los docentes. El profesor considera que la falta de colaboración o relación entre las dos instituciones educativas es un motivo de la ausencia de un mayor avance en cuanto a aspectos de innovación e investigación en los estudios musicales, siendo necesaria e importante la colaboración entre instituciones.

El entrevistado no aporta ninguna observación o sugerencia que no haya sido tratada a lo largo de la entrevista.

Seguidamente, en la tabla número 6 aparece reflejado el perfil académico y laboral del sujeto número 4.

Tabla nº 6. Perfil académico y laboral del sujeto nº 4

Centro	Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de Castellón
Profesor	J.S.S.
Formación	Título de Profesor Superior de Música (Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de Castellón)
Experiencia docente	20 años (Enseñanza superior: 2 años. Enseñanza elemental y profesional: 18 años)
Experiencia interpretativa a nivel profesional	No
Experiencia de dirección de agrupaciones profesionales	No
Posee condición de catedrático	No
Situación administrativa	Profesor interino

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal que pretende desarrollar con la docencia a sus alumnos es el de ofrecerles las herramientas necesarias para que posteriormente cada uno de los discentes pueda realizar su carrera profesional con la mayor eficiencia posible y que le posibilite encontrar el mejor camino dentro de las diversas oportunidades que se producen en la carrera del músico.

El planteamiento actual de los estudios superiores de música considera que ofrece una formación completa al alumnado, ofreciéndoles diversas vías de formación, independientemente de la visión interpretativa, como puede ser una formación de carácter más pedagógico, así como otras vertientes como pueden ser la sonología o la gestión y dirección. De los diversos aspectos que se tratan en el actual planteamiento, el entrevistado resalta el afianzamiento del estudio musical dirigido hacia la pedagogía, así como echa en falta una formación que incluya aspectos más de carácter físico y mental en detrimento de un aspecto mucho más mecánico que es el que se está produciendo.

El entrevistado desconoce si en la programación didáctica de la especialidad en la que está ejerciendo la docencia está incluida la práctica del *ensemble* de percusión, considerando que todo y no estar contenida esta práctica en el actual plan de estudios como asignatura específica, sería importante que se realizase una modificación legislativa y estuviese incluida en el *currículum*. En cuanto a las características del profesorado a impartir esta materia opina que cualquier instrumentista debe estar suficientemente formado para poder realizar esta docencia, no observando la necesidad de ser un especialista en percusión el responsable único de esta disciplina.

En cuanto al grado de conocimiento de la primera composición escrita para *ensemble* de percusión, alude con cierta indecisión a la pieza compuesta en 1942 por Carlos Chávez denominada *Toccata para instrumentos de percusión*, haciendo referencia a la posibilidad de que sea alguna pieza orquestal en la que solamente se utilicen los instrumentos de percusión en forma de *ensemble* como la primera pieza en la que se hace uso del *ensemble* de percusión. Esta pieza asegura que la trabaja en los dos primeros cursos del grado, siendo los objetivos que se plantea conseguir con la inclusión de esta composición en el repertorio a trabajar en el

aula, objetivos de carácter técnico tales como la audición tanto propia como del conjunto, así como los diferentes planos dinámicos de la pieza.

La metodología que utilizaría sería la de estructuración de ensayos y la definición de los roles individuales dentro del conjunto principalmente, haciendo referencia frente a la pregunta de si es conocedor de cualquier otro método didáctico al estudio en casa y posterior ensayo en grupo.

En relación con la evolución e innovación en el uso de las nuevas propuestas metodológicas, al igual como ha ocurrido en otras especialidades o materias, opina que el profesorado de conservatorio se encuentra en constante evolución, haciendo uso de nuevas herramientas de carácter tecnológico derivadas de la globalización. Preguntado por el grado de conocimiento de métodos didácticos como en aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo, afirma tener un vago conocimiento de ellos, aunque sí que estaría dispuesto a introducirlos en su docencia personal, haciendo referencia a la realización de un concierto por parte del *ensemble* de percusión, ya se puede plantear como un trabajo por proyectos al ser trabajado desde su producción, organización y la parte musical del mismo.

La forma de adquisición de los conocimientos de estos métodos didácticos ha sido obtenida a través de los planes de formación del profesorado en los que ha participado, haciendo referencia al poco uso dentro de la docencia de conservatorio, y derivándolo hacia formaciones de primaria o secundaria. El profesor estaría dispuesto a realizar nuevos planteamientos experimentales dentro de su aula.

En referencia a la percepción de cierto grado de anquilosamiento de la docencia superior musical frente a otras disciplinas universitarias, el profesor asevera que actualmente sí que existe una gran evolución en el ámbito de los conservatorios, y que la docencia musical no se encuentra anclada en el pasado. El profesor opina que la falta de colaboración o relación entre las dos instituciones educativas es un motivo de la ausencia de un mayor avance en cuanto a aspectos de innovación e investigación en los estudios musicales.

El sujeto no aporta ninguna nueva observación o sugerencia fuera de los temas tratados en la entrevista.

A continuación, en la tabla número 7 se describe el perfil académico y laboral del sujeto número 5.

Tabla nº 7. Perfil académico y laboral del sujeto nº 5

Centro	Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia
Profesor	M.T.G.
Formación	Título de Profesor Superior de Música (Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia.
Experiencia docente	48 años (Enseñanza superior: 48 años. Enseñanza elemental y profesional: 18 años)
Experiencia interpretativa a nivel profesional	- Banda Municipal de Valencia - Orquesta Sinfónica de Valencia
Experiencia de dirección de agrupaciones profesionales	- Banda Municipal de Valencia - Banda Municipal de Madrid
Posee condición de catedrático	Sí
Situación administrativa	Profesor numerario

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal que pretende desarrollar con la docencia a sus alumnos es el de ofrecerles un conocimiento correcto de los instrumentos de percusión.

El planteamiento del actual plan de estudios considera que no es el adecuado, justificando la excesiva relevancia de los aspectos teóricos frente al desarrollo de los aspectos musicales e instrumentales en general, así como la falta de adquisición de conocimientos y de cultura musical general.

El entrevistado considera que en su centro de docencia sí que aparece la práctica del *ensemble* dentro de la programación, justificando la impartición de esta materia por un especialista de percusión al tener más conocimientos propios de los instrumentos que el especialista de música de cámara.

En referencia al grado de conocimiento de la primera pieza escrita para el tipo de formación objeto de este estudio, el entrevistado afirma sin mencionarlas que sí conoce las partituras, destacando la gran diferencia existente entre estas primeras obras iniciales y las que se interpretan actualmente, que tienen su fundamento principal en la experimentación sonora de las mismas frente al estudio de la musicalidad. El entrevistado situaría estas primeras obras en los cursos iniciales del grado.

La metodología a utilizar es partidario de mantener una metodología tradicional, basada en el estudio individualizado y su posterior agrupamiento junto a los demás participantes.

En relación con la evolución e innovación en el uso de nuevas metodologías, plantea cierta reticencia a su aplicación, destacando la particularidad de la existencia de cierto sentido de superioridad intelectual por parte de determinado profesorado frente a otro en el que el periodo temporal de experiencia en la docencia es mucho más extenso.

En referencia a la percepción de cierto grado de anquilosamiento de la docencia superior musical frente a otras disciplinas universitarias, el sujeto afirma que no tienen ninguna relación las docencias realizadas por especialidades definidas de arte, con las demás especialidades que se cursan en las universidades, por lo que la comparación entre ambas no es correcta.

El sujeto aporta, como observación la diferenciación que percibe entre el alumnado actual y el alumnado de promociones anteriores, destacando la diferenciación en cuanto al respeto y cultura entre estas generaciones. Como sugerencia, explicita la necesidad de no poder homogeneizar a todo el alumnado.



Seguidamente, en la tabla número 8 se describen las características académicas y laborales del sujeto número 6.

Tabla nº 8. Perfil académico y laboral del sujeto nº 6

Centro	Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia
Profesor	J.C.B.
Formación	- Doctor en Arte por la Universitat Politècnica de València - Título de Profesor Superior de Música (Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia - Màster de Estètica i Creativitat Musical (Universitat de València)
Experiencia docente	40 años (Enseñanza superior: 30 años. Enseñanza elemental y profesional: 10 años)
Experiencia interpretativa a nivel profesional	- Orquesta Nacional de España - Orquesta Sinfónica de RTVE - Orquesta Sinfónica de Euskadi
Experiencia de dirección de agrupaciones profesionales	- Grup Instrumental de València - Orquesta de València - Orquesta Sinfónica de Castilla-León - Orquesta Nacional de Cuba
Posee condición de catedrático	Sí
Situación administrativa	Profesor numerario

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal que trata de desarrollar el entrevistado con la docencia es la consecución de un proyecto de vida a través de la música. Para ello, el sujeto divide la formación en dos vías. La primera de ella surge a partir de los conocimientos y posibilidades emanadas del propio instrumento, que le

posibilite ejercer una profesión, y la segunda posee un carácter humanístico que proyecta que los alumnos consigan una propuesta vital a través de la música.

El planteamiento actual del plan de estudios considera que debe ser revisado periódicamente a causa de la constante transformación que sufren tanto los docentes como los discentes, y que debe estar adaptado al escenario de cada momento. Esta posición, la justifica con la realidad de trabajar para el presente y para el inmediato futuro, no para las condiciones ni los objetivos que se pudiesen haber planteado en el pasado.

El entrevistado afirma que en el plan de estudios de su centro sí que se encuentra incluida la práctica del *ensemble* de percusión. Práctica que prefiere que sea ejercida por un profesional que no provenga del mundo de la percusión, debido a la posibilidad de aportar diferentes conceptos y matices de carácter más musical y menos técnico y específico de las características de la percusión. En cuanto a la necesidad o no de realizar cambios legislativos, se muestra partidario a la realización de modificaciones que posibiliten la existencia de esta asignatura como materia independiente dentro del plan de estudios.

En cuanto al grado de conocimiento de las primeras composiciones escritas para *ensemble* de percusión, el sujeto hace una diferenciación entre las piezas que solamente incluyen estos instrumentos, con las partes de determinadas obras sinfónicas en las que sólo participan los instrumentos de percusión, situando el inicio de las composiciones para esta agrupación entre los años 1915-1916 a partir de la pieza compuesta por Darius Milhaud conocida como *Las Coéfaras*. El entrevistado no localiza específicamente en ningún curso la práctica de estas piezas iniciales, basándose en la consecución de objetivos diferentes según las características personales de cada alumno y en cada momento de su formación.

El planteamiento metodológico a utilizar lo describe de forma cambiante, no determinando exactamente el uso de ninguna metodología específica, y refiriéndose a la existencia de una metodología individualizada según el perfil y los rasgos personales de cada alumno.

Respecto a la evolución e innovación en el uso y experimentación de nuevas metodologías, el sujeto destaca que todo y ser la especialidad de percusión bastante más joven que otras especialidades, tal y como se ha tratado en capítulo anterior en referencia a la incorporación a la docencia reglada oficial, sí que considera cierto grado de creatividad y anticipación en el uso de nuevas y diferentes herramientas frente a otras especialidades. Preguntado por el grado de conocimiento de métodos didácticos como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo, afirma desconocerlos y presenta reservas frente a la posibilidad de que este tipo de metodología aplicada en otros niveles educativos pueda ser efectiva en la docencia musical superior.

En referencia a la relación entre los estudios universitarios y los estudios superiores musicales, destaca la falta absoluta de colaboración entre ambas instituciones, así como plantea la posibilidad de la existencia de una enseñanza, que el entrevistado denomina abierta, en la que el alumno pueda acceder dentro de su periodo académico a la realización de créditos en diferentes materias y actividades externas al centro oficial de docencia que puedan vincularse a su formación.

El entrevistado presenta una contribución basada en la reflexión sobre a quien se está formando, por qué se está formando y para qué se está formando.

Por último, la tabla número 9 describe el perfil académico y laboral del sujeto número 7.

Tabla nº 9. Perfil académico y laboral del sujeto nº 7

Centro	Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia
Profesor	M.R.B.
Formación	- Título de Profesor Superior de Música (Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia) - Diploma de Estudios Avanzado (DEA)

	- Máster Universitario en Música (UPV)
Experiencia docente	35 años (Enseñanza superior: 35 años. Enseñanza elemental y profesional: 15 años)
Experiencia interpretativa a nivel profesional	- Orquesta Ciudad de Granada - Orquesta Sinfónica de Tenerife - Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias - Concertgebouworkest
Experiencia de dirección de agrupaciones profesionales	No
Posee condición de catedrático	Sí
Situación administrativa	Profesor numerario

Fuente: Elaboración propia

El profesor entrevistado se plantea como objetivo principal a conseguir con su docencia aportar la capacidad a los egresados para ejercer su labor profesional de la mejor forma posible.

El planteamiento actual de los estudios superiores de música considera que ofrece una formación lo suficientemente completa desde un punto de vista teórico, pero que en la práctica existen muchos aspectos que se deberían desarrollar, citando entre ellos la falta de colaboración entre departamentos y especialidades del mismo centro, lo cual posibilitaría el intercambio de ideas y conocimientos, la consecución de nuevos proyectos y la relación interdepartamental entre profesores y alumnos.

El entrevistado es favorable a la realización de cambios legislativos en el actual plan de estudios para que la práctica del *ensemble* tenga una presencia lectiva propia diferente a la música de cámara. En cuanto a la existencia de la práctica del *ensemble* en la programación de su centro de docencia, el sujeto asevera que no está contemplada ni a nivel de tiempo lectivo ni a nivel de créditos. La impartición de esta materia considera que debe ser un especialista de percusión

el encargado de realizarla debido al grado de conocimiento del repertorio, así como de los aspectos técnicos y musicales referidos a estos instrumentos.

Ante la cuestión planteada sobre el conocimiento de las primeras piezas compuestas para *ensemble* de percusión afirma sí conocerlas, situando la obra inicial como grupo independiente en las piezas de Amadeo Roldán, pero destacando que en anterioridad ya habían hecho uso de los instrumentos de percusión como grupo, pero formando parte de una agrupación más extensa compositores como Shostakovich o Tcherepnin. El entrevistado afirma que estas piezas forman parte del repertorio trabajado asiduamente en sus clases, y que pueden ser interpretadas en diferentes cursos a lo largo del periodo de estudios. El docente considera estas piezas como unas obras históricas y maestras de la percusión, por lo que el objetivo que se plantea con su aplicación en el aula es el de que los alumnos conozcan este repertorio básico de la literatura específica de la percusión.

La metodología que el sujeto aplica para el trabajo de las piezas se presenta en su fase inicial con un periodo de investigación sobre el autor y sobre la pieza a interpretar de forma individual para cada miembro del *ensemble*. Seguidamente aplica una o varias sesiones en las que el grupo realiza unos comentarios sobre los aspectos extraídos de la investigación para posteriormente tras unas sesiones en las que la pieza es interpretada con la voz usando onomatopeyas, a tocar directamente sobre los instrumentos.

En relación con la evolución e innovación en el uso de nuevas propuestas metodológicas, el sujeto sí que se presenta favorable a experimentar nuevas iniciativas didácticas, así como remarca que la docencia en los conservatorios se mantiene la tradición de forma mayoritaria pero que el profesorado de percusión, por las características y posibilidades del instrumento, es el que más aplica nuevas formas metodológicas e introduce más innovaciones en el desarrollo de la clase. Las metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo o en la educación musical performativa reconoce conocerlas escasamente, pero por lo que conoce, piensa que sí que son exportables a la docencia de los conservatorios.

Respecto a la percepción de cierto grado de anquilosamiento de la docencia superior musical frente a otras disciplinas universitarias, el profesor afirma que esta situación existe y que puede tener su causa en la diferenciación de presupuesto, así como en la existencia en la universidad de una tradición investigadora y de intercambio de conocimiento que en los estudios musicales no ha existido hasta este momento en el que se empiezan a desarrollar proyectos de estas características.

El sujeto plantea una sugerencia basada en la necesidad de establecer relaciones y de poseer un mayor grado de colaboración entre todas las disciplinas que se encuadran dentro del término arte como pueden ser la música, la danza, el teatro, las artes plásticas y visuales etc. Igualmente, también destaca la inexistencia de esta situación entre las disciplinas del mismo conservatorio, escenario que dificulta la consecución de puntos de encuentro entre ellos.

### **1.3. Resultados de la entrevista**

La exposición de los resultados tiene como finalidad principal la consecución de unas conclusiones (Gil Flores, 1994). Previamente a la presentación de éstas, el siguiente epígrafe muestra el resultado de la transformación y ordenación de los datos.

Dada la gran cantidad de datos aportados, se ha procedido a la realización de una reducción de los mismos, diferenciándolos en unidades y obrando a la identificación de las unidades de significado. El criterio seleccionado para realizar la división de los datos en unidades en esta ocasión ha estado basado según la temática abordada, procediéndose posteriormente a la categorización y codificación correspondiente.

A continuación, en la Tabla nº 10, se muestran las diferentes categorías y respectivos códigos administrados. Para facilitar la comprensión de los mismos y posibilitar su reconocimiento, se muestra cada categoría en diferente color, al igual como aparecerán posteriormente en cada uno de los informes de resultados:

Tabla nº 10. Disposición en abreviaturas de los códigos categorizados

CATEGORÍA	CÓDIGO	ABREVIATURA
OBJETIVO DOCENCIA	Objetivos generales	OBGEN
	Objetivos musicales	OBMUS
	Otros objetivos	ALTOB
CALIDAD FORMACIÓN	Correcta	FORCOR
	Aspectos destacables	FORDES
	Carencias	FORCAR
PLAN DE ESTUDIOS	Modificación	MODPLAN
	Valoración	VALPLAN
ENSEMBLE	Inclusión en la programación didáctica	ENDID
	Perfil del docente	ENPER
	Diferenciación música de cámara	DIFEN
OBRAS INICIALES	Conocimiento	CONOB
	Inclusión en el aula	INOB
	Características de las piezas	CAROB
	Primera autoría	PRIOB
	Objetivos de su aplicación	OBOB
	Metodología utilizada	

<b>METODOLOGÍA</b>		METUTI
	Aplicación de nuevas metodologías	APLIMET
	Grado de conocimiento y uso del aprendizaje por proyectos y aprendizaje cooperativo	METPROCO
	Grado de conocimiento y uso de la educación musical performativa	METPER
	Disponibilidad de realización de planteamiento experimental	METEX
	Percepción de la docencia	DOMET
	Aportación de la educación musical performativa al alumnado	AOPER
<b>EVOLUCIÓN</b>	Percepción de anquilosamiento de la docencia musical	ANQMUS
<b>ESTUDIOS SUPERIORES</b>	Relación institucional conservatorio-universidad	CONUNI
	Relación académica conservatorio-universidad	SUPAC

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se presentan los informes de los resultados elaborados tras la actuación en la fase de análisis. Los siguientes informes se muestran de forma individualizada por medio de una presentación en tablas, con la finalidad de poder determinar de manera más concreta las diferentes visiones que aportan cada uno de los entrevistados a las preguntas realizadas. Para ello, se ha hecho valer la presentación de los resultados en el mismo orden de exposición de los sujetos utilizado anteriormente en los informes descriptivos. La tabla número 11, muestra los resultados extraídos de la entrevista realizada al sujeto número 1.



Tabla nº 11. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 1

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Objetivo docencia	OBMUS	<p>“conozcan un amplio repertorio de diversos instrumentos de la percusión”</p> <p>“como objetivo el conocer un gran abanico de obras de diferentes estilos y géneros para que el alumno este ampliamente formado y pueda conocer este amplio repertorio que tenemos en la percusión, más a parte formarlos también en el repertorio orquestal”</p> <p>“se muestre motivado con el repertorio que toca”</p> <p>“que pueda desarrollarse como... como gran intérprete”</p>
	ALTOB	<p>“saber estar en el escenario mmm... cogiendo ideas de gente que se dedica al arte dramático”</p>
	FORCOR	<p>“yo creo que sí, yo creo que... que... que se está llevando eh... de una forma también eh... idónea, creo que es bastante completa siempre que el profesorado, estemos cumpliendo con los objetivos y contenidos que... que nos marcamos en nuestras... en nuestras guías docentes”</p> <p>“creo que en general es bastante completa, sí”.</p>

Formación adecuada	FORDES	<p>“somos... eh... como que... muy trabajadores en todos los instrumentos ¿no?, intentamos llevar todos los instrumentos eh... eh... hacia adelante ¿no?”</p>
	FORCAR	<p>“Si inclinamos un poco la... la... la carrera hacia el orquestal por supuesto que nos gustaría pues tener gente especializada en los conservatorios como... como profesorado de... de repertorio orquestal ¿no? Creo que sería eso eh... importante ¿no?, tener... tener esa... esa... esa influencia, ¿no?, de lo orquestal también”.</p> <p>“ese apoyo de lo orquestal que esa aquella gente que... que quiere a lo mejor dedicarse a lo orquestal profundamente, pues... pues tal vez ese apoyo de algunas clases ej. con ayuda de un algún de profesional de la orquesta no vendría mal ¿no?”</p> <p>“A ver pues, es lo que destacaría de lo del..., que a lo mejor eh... tener a lo mejor un poco más de continui... eh... o más horas de...de contactar con otro profesor, ¿no?”</p> <p>“¿Si se podría hacer...?, pues... depende un poco de la administración, ¿no?, si te da más dinero, si hay más dinero, pues... podríamos contratar a más maestros, o más profesores”.</p>
		<p>“¿algo legislativo?”</p> <p>“Sí, importantísimo que... que... que se... se reconozca un poco eh... esta asignatura ¿no? de <i>ensemble</i> de percusión ¿no?”</p>

Plan de estudios	MODPLAN	<p>“como mi música de <i>ensemble</i> asignatura de <i>ensemble</i> no de música de cámara sino como <i>ensemble</i> percusión y sería... bueno... sería fantástico que... que... que lo... que se llevara a cabo en la... la legislación en algún... en los decretos sí, sí”.</p>
Ensemble	ENDID	<p>“Eh... sí, de hecho, eh... tenemos una hora a la semana”</p> <p>“música de cámara no como reconocido como un <i>ensemble</i> ¿no?, pero nosotros lo aplicamos como si fuera <i>ensemble</i>”</p> <p>“estamos trabajando como forma de <i>ensemble</i>, no como forma de música de cámara con otros instrumentos”</p>
	ENPER	<p>siempre se hacía cargo eh... los profesores de percusión, pero debido... a que eh... la gente... o los profesores de música de cámara especialistas eh... le tienen un poco de miedo a... a la formación de percusión”</p> <p>“creo que es importante que los profesores de percusión... den esta asignatura porque todavía los profesores de música de cámara no se atreven no... no se ven tan formados como el profesor de percusión que conoce o domina mucho más este campo ¿no?”</p>
	CONOB	<p>“Eh... sí, a ver... eh... la de Roldán, tenemos a las... las varia... las... variaciones o... no... no son las variaciones son las de... de Roldán tienes las...”</p> <p>“Pues las <i>Rítmicas</i>, creo que la cuatro, la cuatro o la seis, creo que son los números romanos...(Sonrisa) No sé si recordar... eh... sí...”</p>

Obras iniciales		<p>“Eh... <i>Paquiliztli</i>, también... después la otra que también tocamos la de Carlos Chávez ¿vale?... no recuerdo ahora la... el título, pero... pero sí que... sí que... para mí son las tres piezas que... hay otra más <i>però ara no recorde...</i> que no recuerdo, pero... <i>Paquiliztli</i>”</p>
	INOB	<p>“Pues... a ver la de Carlos Chávez sí, las <i>Rítmicas</i> estas de Roldán no, y la que he comentado ante de <i>Paquiliztli</i> eh... sí”</p> <p>“Bueno también la de... esta la de...de...la de... ya me saldrá el nombre, que... que lleva... (no se entiende) pia... piano, y son de..., las <i>Ionisation</i> de Eduar... Edgar Varèse también creo que es una pieza muy... muy... muy asequible para trabajar, pero debido al tamaño de percusión que necesitamos... pues... y al volumen de gente... pues muchas veces no... no se hace”</p> <p>“Sí, eh... yo creo que ya en un segundo-tercero de superior ya se podrían hacer estas... estas piezas”</p> <p>“Eh... en un cuarto..., ya sería un poco... eh... con un nivel, se podía trabajar otras obras de más nivel, pero ya segundo... pri... primero-segundo va... voy a mejorar mi respuesta. Primero-segundo, estas piezas perfectamente se podían trabajar ya”</p>
	PRIOB	<p>“Eh... (silencio largo) pues... ah vale, está... claro, yo creo... que eh... sí... (se traba) hace tiempo eh... leí sobre las <i>Rítmicas</i> de Roldán y lo de... Carlos Chávez había como una controversia, me falta otro <i>que ara no recorde que és ¿no?, però sé que son tres ¿no?</i> Eh...eh... a ver sí, sí que... no...</p>

		<p>todavía no estoy documentado, lo leí pero no recuerdo ahora...”</p>
	OBOB	<p>“para mí es el compromiso y la... y la organización de... de..., la primera es... eh... la puntualidad, el llevar los papeles arreglados, las baquetas arregladas y... un estudio personal”</p> <p>“Eso para mí es el objetivo principal, ¿no?”</p>
	METUTI	<p>“yo le digo a mis alumnos, a ver, vamos a trabajar antes del compás 1 al 100, y vamos a mirar sólo esto, a un tiempo más o menos de 60, entonces ya yo en casa me miro esto ah... ah... con metrónomo a 60, intento llevarlo bien y ya lo ensablo (sic) o ya lo conjunto con el otro alumno”</p> <p>“cuando ya estoy trabajando con ellos en clase, sí que me gustan pues que eh... si están estudiando láminas pues que utilicen las mismas baquetas para... para ensamblar mucho mejor, eh... que se miren... los gestos, baquetaciones también, que vayan los dos... esas respiraciones también que las hagan conjuntamente, que sean los dos como una persona ¿no?... que toquen”</p> <p>“sí que les digo un poco que se organicen muy bien el... el tiempo de estudio personal, que... que entre ellos hablen, vamos a mirar... estos fragmentos y ya cuando vengan aquí a clase que... que miren esto. Si vemos en clase que hay algo que no sale bien, alguno de ellos los hago tocar a solo pa que miren bien esas notas en la marimba, eh... y que encajen bien después con el otro compañero. Eso es lo que hago... lo que suelo hacer”</p>

Metodología		<p>“Eh... también que... que hay que tener mucho contacto visual entre ellos, que... que... que se miren, que... que interaccionen un poco, también hablo un poco de la historia o... o... o quién ha compuesto sobre todo esto sí es un percusionista o un compositor que no sea percusionista porque muchas veces, eh... si tiene alguna historia o tiene algo de... esa... esa obra, pues es importante también saberlo como información para el percu ¿no? Es un poco ah... como las primeras clases ¿no?”</p> <p>“Les hago también preguntas para... para ver ellos que también que... piensen y... y que ellos también intenten participar en la clase ¿no?”</p>
	APLIMET	<p>“Yo creo que habrá muchos más, a lo mejor puede ser que ahora no conozca... dada a mi poca experiencia que tampoco... que tengo ¿no?, y... y... pero... pero no conozco ahora... no conozco ninguno si... si lo hay visto el superior ¿no?... no conozco ningún otro método didáctico”</p> <p>“A ver, sí que intento también aplicar pues cosas que... que... que mi formación como... como maestro, pero... pero... pero no puedo explicar aquí un método una metodología pedagogía de Orff o... o de Dalcroze o de Kodály, porque creo que no hay una metodología didáctica expresamente para superior ¿no?, hay para... para menos, para menos sí”.</p> <p>“Yo creo que hay de todo, hay gente que se ha quedado muy atrás (silencio) y... y hay profesores que sí que han intentado</p>

		<p>evolucionar y... y un poco... adecuarse un poco..."</p> <p>"Mmm... tal ve... tal vez un poquito... sí que se ha evolucionado. A lo mejor... vale, vamos a ponerle un 80% lo que se ha evolucionado va"</p> <p>"el catedrático que teníamos era mucho de... de su metodología en el sentido de... de tener obras de que la han funcionado a él claro, pero al no conocer a lo mejor las obras de ahora ¿no?, o de hace a lo mejor 10 años o 15 años que también hay obras... muy importantes de repertorio, pues no se incorporan ¿no?"</p>
	<p>METPROCO</p>	<p>"Eh... sí que los conozco. La verdad que... que el aprendizaje por proyectos se lleva mucho en primaria y se lleva mucho también secundaria ¿no?, y... no sé si... en otras facultades eh... del ámbito europeo"</p> <p>"Yo no lo aplico, no lo explico porque a lo mejor mis... mis compañeros eh... de hecho en Alicante no... no... no lo hemos hablado ¿no?, pues no tenemos ese... ese bagaje eh... de palabras ¿no?, el aprendizaje por proyectos... madre mía, ¿eso que es, ¿no?"</p> <p>"Por cooperativo ¿no?, eh... pero yo creo que sí que se lleva. A lo mejor no se gastan esas palabras, pero sí que se ha llevado ¿no?"</p> <p>"pues haces cooperación con otros conservatorios ¿no?, o cooperas... eh... llevas tu <i>ensemble</i> de alumnos... los llevas a... cooperas con otras gentes ¿no? Sí que se... se hace ¿no?, pero no se utilizan estas... estas palabras".</p>

		<p>“Sí... sí se podrían perfectamente... sí, sí... sí perfectamente se podrían hacer... eh... se pueden exportar ¿no? Bueno, se llevaría a cabo... enseguida”.</p>
	<p>METPER</p>	<p>“¿La... la que... la perfor...?”</p> <p>“Creo que... creo que la [sonrisa onomatopéyica] creo que la... que la educación performativa es la que lleva a cabo a... a ser el intérprete como... como solista ¿no?”</p> <p>“¿y conocer las características? Puf... pues... madre mía... eh... pienso que es llevar a cabo a un alumno a tocar... a tocar como solista”.</p> <p>“Sí... sí. No... no claro... yo no utilizo a lo mejor ese nombre, pero sí que sé... que sí que está en mis objetivos, o en mi programación ¿no?”</p>
	<p>AOPER</p>	<p>“¿La performativa? eh... pues lleva... el trabajo autónomo... pienso que trabajar el trabajo autónomo también lleva... eh... su... la organización, eh... el saber estar en el escenario, eh... saber elegir un repertorio que sea adecuado para mí, eh... pienso que esas características eh... son las adecuadas ¿no?”</p>
	<p>METEX</p>	<p>“Sí, sí que estaría dispuesto”</p> <p>“Yo creo que el alumnado... respondería... respondería a esta iniciativa, porque ellos... muchas veces quieren... quieren cosas nuevas”</p>
		<p>“yo creo que es normal ¿no?... también, porque eh... siempre cogemos cosas que</p>



<p>Evolución</p>	<p>ANQMUS</p>	<p>nos han funcionado de los maestros que hemos tenido como catedráticos”</p> <p>“Entonces nosotros cogemos un poco siempre... de lo que nos han enseñado, pues nosotros también como nos ha funcionado bien y lo conocemos pues muchas veces lo aplicamos, pero yo creo que ahora ya los profesores sí que... sí que van... innovando y van cogiendo... cosas nuevas ¿no?”</p> <p>“Yo creo que en general los estudios de conservatorio o... hablas... yo hablo con los profesores de violín, y siempre tiran o Mozart eh... siempre se quedan un poco... poco allá detrás ¿no? No... no están evolucionando un poco eh... en el tiempo ¿no? Sí que... sí que veo que están un poco todavía anclados a lo que funciona... a lo que realmente...”</p> <p>“Sí, sí, muchísimo. El piano a lo mejor se queda en Rachmaninov o se queda... no... yo no... yo creo que no tocarán nada con electrónica ni cosas a lo mejor de compositores de ahora”.</p>
<p>Estudios superiores</p>	<p>CONUNI</p>	<p>“Sí, debería de haber más contacto.”</p> <p>“debería ser necesario, necesario para... para poder llevar el conservatorio a la equiparación a la universidad ¿no?, en todo, ¿no?, en formación, en renovación, tanto nuevas tecnologías... e ir a más... ir a más”.</p>
	<p>SUPAC</p>	<p>“es necesario un contacto con la universidad ¿no?, y que... y que los profesores de universidad pues... nos contarán un poco eh... cómo hacen las cosas o... si funcionan por proyectos, pues</p>

		que nos cuente nosotros también, como es eso de funcionar por proyectos o por el aprendizaje cooperativo, porque de todos hemos de aprender ¿no? No somos... no tenemos la verdad absoluta creo la...
--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la tabla número 12 se muestran los resultados extraídos de la entrevista realizada al sujeto número 2.

Tabla nº 12. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 2

CATEGORIAS	CODIGOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Objetivo docencia	OBGEN	“que sea un alumno que ayude a los demás compañeros, que sea un alumno interesado por la cultura y por el arte, en fin... una... educación integral digamos”
	OBMUS	“musicalmente sea un alumno completo” “que sea capaz de defender y de interpretar cualquier estilo música”
Formación adecuada	FORCOR	“Mmm... considero que sí, que teóricamente sí que se da una... una formación completa, luego en el día a día y en la práctica pues... pueden surgir cualquier... inconveniente, pero en teoría sí que creo que el conservatorio superior da una... una formación completa”. “Yo creo que es bastante completa y bastante adecuada”.
	FORDES	“creo que es bastante completa la formación teórica del alumno”
		“en percusión por ejemplo a nivel de... de facilitar la práctica instrumental pues necesitamos a veces aulas de estudio,

	FORCAR	necesitamos instrumentos, necesitamos que tengan pues a lo mejor más... más posibilidades el estudiante para... para hacer sus funciones como estudiante, o sea, más a nivel material, digamos”.
Plan de estudios	MODPLAN	<p>“no sé si se puede incluir la asignatura de música de cámara como asignatura de <i>ensemble</i> de percusión”</p> <p>“sí que debería haber también una asignatura de <i>ensemble</i> de percusión”.</p> <p>“pues entonces sí que... sería... haría falta una asignatura de <i>ensemble</i> de percusión, creo”.</p>
Ensemble	ENDID	“Como... instrumento principal... no está en... en la guía docente de instrumento principal, no está incluida la signatura de <i>ensemble</i> ”
	ENPER	<p>“La de un especialista de percusión”</p> <p>“Sí, porque a la hora de... de ofrecer indicaciones a los alumnos (...) el profesor de percusión... está más... está más adecuado para hacer estas indicaciones.”</p> <p>“más formación específica, sí”.</p>
Obras iniciales	CONOB	“ <i>Ionisation</i> ... las <i>Rítmicas</i> de Amadeo Roldán, <i>Toccata</i> de Chaves, las <i>Construcciones</i> de John Cage...”
	INOB	<p>“No, actualmente no”</p> <p>“En los primeros cursos, primero-segundo”</p>
	PRIOB	“Varèse, Edgar Varèse”.

		<p>“Eh... porque si no recuerdo mal... <i>Ionisation</i> es de 1920 o...?, aproximadamente”</p> <p>“Creo que... es <i>Ionisation</i> la primera obra de <i>ensemble</i> de percusión”.</p>
	OBOB	<p>“Pues un objetivo pedagógico de... como en cualquier objetivo de música de cámara como el tocar juntos, el escucharse...”</p> <p>“y después el conocimiento del repertorio clásico del percusionista “</p>
	METUTI	<p>“Sí pues... en un principio, pues... no muy diferente tampoco a... cualquier obra de <i>ensemble</i> o de cámara en el sentido de... que... tienen que tocar su papel, tienen que escuchar al compañero, tienen que hacerse señas, tienen que mirarse, tienen que escucharse...”</p>
	APLIMET	<p>“No, así... específicamente no, el general, cada... cada alumno trabaja sus... individualmente su... su papel y luego trabajamos en conjunto todo el tema”.</p> <p>“Yo creo que... estos últimos años el profesor del conservatorio superior sí que se está adaptando a las nuevas necesidades”</p> <p>“el perfil también de profesor de percusión o de instrumento en el superior el que también tiene que tener... unos conocimientos como investigador, además de sus conocimientos pedagógicos o como instrumentista”</p>

Metodología		<p>“Creo que sí que... que las enseñanzas superiores de música creo que sí que se están realizando los pasos correctos para estas... eh... nuevas metodologías, para dar... conocimiento de esta metodología y utilización en el aula”</p>
	METPROCO	<p>“... conozco las características... pero no de manera profunda”.</p> <p>“Lo poco que conozco sí que resulta interesante...”</p> <p>“por ejemplo un proyecto, puedes realizar un concierto... entonces que los alumnos trabajen este... este proyecto de... desde el principio hasta el final...”</p> <p>“significa hacer un concierto es... un proyecto en sí, entonces es muy interesante que los alumnos lo trabajen desde el principio”.</p> <p>“Sí, creo que se debería profundizar más en eso. En esta nueva metodología”.</p>
	METPER	<p>“¿Reformativa?”</p> <p>“Eh... o sea... ¿la investigación performativa, se refiere?”</p> <p>“Sí, sí... conozco las características, sí”.</p> <p>“Sí, considero que... que es... una metodología también que... que se puede adaptar y se debe adaptar... y que el alumno piense... en su... en su manera de... de... técnicas de estudio, en su... su estilo interpretativo...”</p> <p>“Más eh... específicamente en los trabajos de final de título, TFT's que... que estamos</p>

		en los conservatorios, sí que estamos orientando siempre a... a... a la investigación performativa”
	APOPER	<p>“con la investigación performativa creo que... que... que el alumno reflexiona sobre qué está haciendo en cada momento”</p> <p>“entonces creo que este pensar de ¿cómo se hace?, además de... de... solamente... a lo mejor... antiguamente... pues solo hacíamos, pero no pensábamos cómo lo hacíamos... pues esto es una evolución en la educación”.</p>
	METEX	“¿Planteamiento experimental? eh... pues no sé si se refiere a esto, pero estamos realizando también... investigación sobre... sobre la inclusión de la... de la improvisación libre en el aula de percusión”
Evolución	ANQMUS	<p>“... tengo la impresión de que... aunque en algunos casos eh... pueda parecerlo, creo que sí que está evolucionando... y aunque la evolución pueda parecer lenta, creo que sí que se están dando los pasos ¿no? ...”</p> <p>“Yo creo que... que en lo que es la asignatura de instrumento principal percusión sí que se... se está evolucionando... más o menos lentamente, pero sí se está evolucionando”.</p> <p>“No sé si se podrían dar más rápidamente o... o es bueno que sean poco a poco lentamente, pero creo que sí que se están dando los pasos correctos”.</p>

		“a lo mejor depende también del instrumento, son instrumentos... más clásicos... piano, cuerda... que no evolucionan a esta misma velocidad que instrumentos como percusión, saxofón o... yo creo que depende mucho también del instrumento además del profesorado.”
Estudios superiores	CONUNI	“también considero que poco a poco creo que hay más... no está... el camino es a la... si no unión entre los dos centros sí que haya colaboración tanto universidad como en... centros como el conservatorio de danza o centro de Bellas Artes...”
	SUPAC	“para que la educación en los conservatorios superiores esté a lo mejor... digamos a un nivel de educación universitaria”.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla número 13 se exponen los resultados extraídos de la entrevista realizada al sujeto número 3.

Tabla nº 13. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 3

CATEGORIAS	CODIGOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Objetivo docencia	OBMUS	“el objetivo principal es intentar transmitir... pues... todo lo que he aprendido yo y todas mis vivencias para que... intenten disfrutar de la música y ser buenos profesionales”
	FORCOR	“... yo creo que... se puede hacer bien de esta manera... como estamos ahora”.

Formación adecuada	FORCAR	<p>“La reivindicación también de... de... más profesorado”.</p> <p>“podrían incluirse profesores especialistas de cada instrumento”.</p>
Plan de estudios	MODPLAN	<p>“Yo creo que sí”.</p> <p>“Tenemos la asignatura de cámara, en la cual se suele trabajar esos aspectos, pero bueno... en... sobre el grupo de percusión... yo creo que sería importante también...”</p>
Ensemble	ENDID	<p>“Está incluida en lo de cámara”.</p> <p>“de la percusión.... no está incluida...”</p>
	ENPER	<p>“Bueno... también se podría debatir... pero...”</p> <p>“depende de la... de la experiencia de ese profesor de percusión”</p> <p>“si es un profesor que no ha trabajado con cámara... o bueno.... no ha trabajado en un centro de profesional... bien sea de solo percusión o de... con otras formaciones, sería mejor un especialista”.</p> <p>“Depende de la experiencia. Ya te digo...”</p>
	CONOB	<p>“Bueno... podríamos hablar de <i>Zyklus</i>... sí”</p> <p>“Bueno..., ahí me pillas... no sé...”</p>



Obras iniciales		<p>“Sí las conozco, claro... lo que pasa es que ahora no recuerdo el nombre.”</p>
	INOBO	<p>“Este año queríamos hacer algo así y.... lo que pasa es que... con la situación del COVID de este año y el pasado, no hemos podido...”</p> <p>“Estamos haciendo... lo que podemos respecto a esta asignatura porque... ahora mismo no se puede, no se puede”.</p> <p>“ellos trabajan cámara en primer curso, que es tercero de percusión, tercero y cuarto, que la asignatura de cámara es primero y segundo, entonces... ahora mismo los de primero y segundo de percusión, no tienen cámara”.</p> <p>“Entonces lo haría pues... desde el principio, que sería... desde tercero”.</p>
	OBOBO	<p>“Sí, pues... que conozcan... que lo conozcan... la historia un poquito me refiero a... cuáles fueron las primeras, la progresión que tuvieron hasta las obras actuales...”</p> <p>“el objetivo es que las conozcan, que las puedan tocar, no que terminen la carrera sin saber... que obras o... o información... sobre ellas”.</p>
	METUTI	<p>“¿Metodología a qué te refieres eh... un nombre específico o a cómo lo trabajaría?”</p> <p>“No sé ahora mismo a que te refieres”</p> <p>“no utilizaría una metodología exacta... o cuantitativa, o cosas de estas no... (silencio). No, sería... (silencio largo) más... más paradójica (habla pausada)</p>

Metodología		para... que ellos conocieran y.... intelectual entre ellos (silencio) no... o... no lo sé... tendría que probarlo"
	APLIMET	"Pues no sé, supongo que habrá de todo... supongo que habrá... algunos que han intentado... (silencio) eh... conocer nuevas... metodologías, o trabajar cosas más modernas y otros que prefieren... el trabajo tradicional, de toda la vida, podríamos decir".  "Yo creo que es importante renovarse un poquito".
	METPROCO	"Por el nombre... ¿A qué te refieres, exactamente?"
	METPER	"Pues... es que, por el nombre, es que yo... no..., pero sí performativa sí..."  "Performativa? pues... <i>performance</i> , ¿no?... al final son los conciertos".
	METEX	"Si me convence, sí, sino no, claro... lo tendría que... saber".
Evolución	ANQMUS	"Es que yo creo que eso tiene más que ver con el profesor que con el conservatorio"  "la asignatura está enfocada de esta manera sí, sí que tienes razón de que puede ser más antigua, pero luego hay profesores que... dentro de la asignatura, o en su aula sí que investigan o eh... ponen en práctica otros métodos o otras metodologías"  "yo creo que... hay que innovar, pero también lo que ha funcionado toda la vida hay que mantenerlo".

Estudios superiores	CONUNI	“Sí, creo que sería importante”.
	SUPAC	“Pues en ir más de la mano y... en todas estas cosas de... innovar en metodología, de... más información para el profesorado del conservatorio... para realizar las clases, que muchas veces es... claro que... si el profesor no está mucho por innovar, o no conoce tampoco lo antiguo...”

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, en la tabla número 14 se presentan los resultados extraídos de la entrevista realizada al sujeto número 4.

Tabla nº 14. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 4.

CATEGORIAS	CODIGOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Objetivo docencia	OBGEN	<p>“dotar de las herramientas necesarias... para que cada uno desarrolle ya luego su carrera con la máxima eficiencia posible”</p> <p>“Ayudarles a que sea fácil encontrar su camino su... su manera de enfocarse y que sea una manera óptima y... muy productiva de trabajar”</p>
	OBMUS	<p>“que sepa economizar, que sepa optimizar y... que sepa sobre todo encontrar el camino en este... gran espectro de... de oportunidades que hay dentro de la carrera de músico”</p> <p>“debemos dar las herramientas a los alumnos para que puedan desarrollar una profesión donde ellos tengan las condiciones que mejor les... les... les vengan, es decir que tengan las mejores condiciones para ejercer un trabajo, pero también eh... darles las herramientas para</p>

		que puedan eh... vincular su estudio con lo que les interesa".
Calidad de la formación	FORCOR	<p>"Los últimos años eh... observo que sí".</p> <p>"podemos estar llegando a un estado bastante óptimo o aceptable de la oferta por".</p>
	FORDES	<p>"abarca un poco lo que decía antes muchos espectros, muchos campos, muchas vías a las que el alumno se pueda... desde la pedagogía, incluso a lo mejor orientado a la gestión y dirección o la sonología".</p> <p>"hay un aspecto muy importante que me parece que se ha desarrollado y que desde el principio ya tenía notabilidad, pero ahora más, que es la pedagogía pienso que antes no se formaba en pedagogía y ahora se está empezando a formar más firmemente en pedagogía".</p> <p>"Pienso que si tengo que resaltar algo sería la... el afianzamiento del estudio pedagógico orientado a la pedagogía que se da de los estudios de música o de percusión".</p>
	FORCAR	<p>"Sí... aunque sí que... hay en el currículum asignaturas pensadas o orientadas al control de la tensión o... muscular me refiero en este caso porque sí que hay asignaturas que están orientadas en este aspecto, pienso que es un aspecto más a... a... incidir en los centros".</p> <p>"se forma mucho en el aspecto mecánico pero poco en el... en el aspecto de</p>

		aprovechamiento de la utilización... de la utilización del cuerpo y de la mente”
Plan de estudios	MODPLAN	<p>““Bueno... sí, siempre se incluye dentro de... tenemos esto de incluirlo dentro de la... de la asignatura de música de cámara”</p> <p>“Sí posiblemente sería importante que estuviese contemplado como tal... en el currículum”</p> <p>“Sí me parecería importante, me parece que importa”.</p>
Ensemble	ENDID	“Ahí jeje... me... supongo... que sí. ¡Ahí m’has pillat, eh!”
	ENPER	<p>“Pienso que... que un especialista de percusión que a la vez tiene que estar cualificado para... para dar conceptos tardísticos (sic) o de <i>ensemble</i>”.</p> <p>“cualquier instrumentista o profesor de percusión debería de ser capaz de defenderse en estos aspectos no solo los meramente técnicos aplicados a la técnica de percusión”.</p> <p>“Pienso que cualquier instrumentista debe de estar lo suficientemente formado como para aplicar sus conocimientos a... (silencio) a una agrupación de música de cámara”.</p>
	CONOB	“Sí... bueno, eh... la... historia me parece que se remonta a Chávez con la <i>Tocatta</i> posiblemente y... no me viene a la cabeza ahora ninguna pieza más antigua...”

Obras iniciales	INOBO	<p>“Sí, además es una pieza que me gusta trabajar”</p> <p>“pues ser trabajada desde primero, segundo... cualquier <i>ensemble</i> de primero, segundo del superior debería ser capaz de abordar este repertorio con... con solvencia”</p>
	CAROB	<p>“una de las piezas que por sus elementos contrapuntísticos y de... y de sencillez pero a la vez demanda de audición de escucha de una parte a otra me gusta trabajar... trabajarla”</p>
	PRIOB	<p>“aquí seguramente nos podemos remontar... no sé porqué, pero me viene a la cabeza la idea de... de... la sección de percusión en la orquesta”</p>
	OBOB	<p>“la audición tanto propia como... como del conjunto... (silencio) que a lo mejor si no se trabaja profundamente en la sección de percusión de orquesta a lo mejor puede ser un objetivo que quede vagamente trabajado”</p> <p>“a lo mejor un trabajo exhaustivo de planos dinámicos de planos de importancia que... que en el <i>ensemble</i> es... es básico”</p>
	METUTI	<p>“estructuración de los ensayos, eh... eh... definición de roles dentro de un <i>ensemble</i>, podría ser importante”</p> <p>“tiene que traer el trabajo bien hecho de casa, bien asimilado, para que luego realmente el trabajo en conjunto sea</p>

Metodología		<p>productivo y no entorpezca el desarrollo hábil de... y útil del ensayo”</p> <p>“Siempre se puede plantear un trabajo técnico, orientado al <i>ensemble</i>”</p> <p>“al trabajo directo siempre es, estudio en casa, ensayo en grupo”</p>
	APLIMET	<p>“pienso que estamos en constante evolución”</p> <p>“tenemos más inquietud de... de... de empaparnos de todas estas cosas nuevas que... que surgen de alrededor [sic]”</p>
	METPROCO	<p>“Si, vagamente...”</p> <p>“a través de planes de formación en los que he estado involucrado de vez en cuando se han tratado aspectos y temas como esto”.</p> <p>“pero sí, vagamente, pero algo... algo conozco del tema”.</p> <p>“se suelen aplicar más en formaciones de secundaria o de o incluso a veces en grupos de primaria y... y no está muy desarrollado en conservatorio”.</p> <p>“ Realmente cuando... abordamos un...un planteamiento por ejemplo de un concierto de <i>ensemble</i> de percusión ya podemos pensar que en sí puede ser un proyecto a trabajar”.</p> <p>“podría ser que planteásemos desde este punto de vista... la aplicación”.</p>

	METPER	<p>“Sí”</p> <p>“es al igual que cuando hacemos investigación que sea primera investigación o performativa o...”</p> <p>“debemos de incluir una manera en la que el alumno tenga que expresar su idea de una pieza y al mismo tiempo tenga que tenerlos todos los aspectos del performativo... podría ser”.</p>
	AOPER	<p>“es más completa y tenemos que intentar formarnos en todos los aspectos posibles”</p> <p>“cuanto más amplia sea la formación y más exhaustiva pues siempre será mejor y desembocará en una... en un músico más completo, en una persona más completa como... como trabajador”.</p>
	METEX	<p>“Sí, claro”.</p>
Evolución	ANQMUS	<p>“A ver... es cierto que tenemos el peso de la tradición sobre nuestras espaldas...”</p> <p>“pero pienso que estamos en una época de evolución... constante. Pienso que por fin podemos decir que no, que no estamos anclados en el pasado, que hay una evolución y esto está claro”</p> <p>“antes he hablado de la carga que llevamos arrastrando con lo de la tradición”</p>



Estudios superiores	CONUNI	<p>“se nos ha separado siempre de los estudios universitarios”</p> <p>“aquí en nuestro país, no... no todavía no hemos conseguido que se... que se unifique... del todo, pero si vemos en otros países como... continentes como América que sí que han estado ya desde hace varias generaciones ligados a la universidad los estudios musicales”</p>
	SUPAC	<p>“los estudios universitarios, que siempre han estado más ligados a la investigación, más ligados al desarrollo, más ligados a la innovación”</p>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla número 15 se exponen los resultados extraídos de la entrevista realizada al sujeto número 5.

Tabla nº 15. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 5

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Objetivo docencia	Objetivos musicales OBMUS	<p>“el que... toquen y conozcan correctamente los instrumentos de percusión”.</p> <p>“el profesor está para eso, para revisar qué conocimientos del alumno pueda tener después.”</p>
	Correcta FORCOR	<p>“No. No, por eso he buscado la forma que les falta a los percusionistas para poder desarrollar después en una orquesta sinfónica bien su trabajo”.</p>

Formación adecuada	Carencias FORCAR	"yo desde el primer curso, aunque siguieran haciendo técnica y todo lo que hay... digamos para el cumplimiento profesional, sí que desarrollaría desde un primer curso que hacen en el grado superior, a tocar ya cosas... e ir tocando ya, cosas que puedan ellos tocar, pero vamos... (silencio) y enfrentarse a retos
Plan de estudios	MODPLAN	"Hombre, sería mejor" "pues a lo mejor sí, a lo mejor sí".
	VALPLAN	"el problema es que hoy el estudiante de percusión tiene... tiene... es que hay tantas asignaturas complementarias (con énfasis) que le han quitado esa palabra de complementaria y <i>ara no, ara...</i> cualquier asignatura de esas tiene más valor a veces que el instrumento y eso es la equivocación más grande que se puede haber existido en la forma de estudiar la percusión o el instrumento que sea"
Ensemble	ENDID	"Sí".
	ENPER	"Es un profesor que sea percusionista... porque el alcance de la percusión no es para todos igual ¿eh?"  "la percusión como... equivale a tantos instrumentos y equivale a... si no puede ser un director o un... solamente... el que tiene que dar esa clase... no, tiene que ser un percusionista porque todo esas cosas debe de saberlas un percusionista para poderlas explicar a los alumnos, que cambia mucho".

Obras iniciales	CONOB	“Hombre... de las primeras que hubo... que yo conocí... sí. Pero bueno... eso ha cambiado mucho ¿eh?”
	INOB	<p>“Se puede poner en primero. Estamos hablando de grado superior...”</p> <p>“Se puede poner este... un primer curso porque vamos... es muy fácil eh... coger una obra clásica, pero que sea fácil, para poder interpretarla los chavales”.</p>
	CAROB	<p>“Las pri... las obras de <i>ensemble</i> que se hacían hace pues casi... cuarenta... cuarenta años, pues no, no tenía... no tiene nada que ver con esto”.</p> <p>“los dos casos que me has dicho, <i>Ionisation</i> y... y..... todo esto no tiene que ver nada con la música que... que hoy se escribe”.</p> <p>“Hoy es más... eh... interpretada.... un poco digamos mal dicho... pero... un poco a la virulé (sonido gutural sarcástico) que vamos a ver... jeje... se hace mucha... mucha música un poco rara, rara quiero decir que... la efectividad de ella en la percusión es más que nada por los ruidos que se hacen que por las notas...”</p>
	OBOB	“por eso digo yo que se debería estudiar hasta incluso los que hacen composición”.
		“no tener..., que se debe de hacer, eh... que estudiar eso con el profesor, o sea o darle clase con eso, sino que ellos mismos...”

Metodología	METUTI	<p>“la experiencia que hemos tenido, son capaces de cogerse y ponerse en un rincón a ver quien de todos puede tocarlo más rápido eso, y después ya es el profesor claro el que tiene que conjuntar todo aquello, pero... técnica... que se diga es una técnica hacerlo de esta forma... no... no”</p> <p>“Siempre tenemos que tener en conocimiento que cada persona hemos nacido de una forma, y todos no podemos ser igual, en cuestión técnica, es imposible”.</p> <p>“hay una... un dicho que dice que cada maestro tiene su librico y entonces hay una cosa que está más claro que el agua, tú eh... como alumno... y si nos... mal para el alumno, tiene que saber estar con cada profesor, ese profesor eh... tendrá unas enseñanzas de una forma o de otra, pero ese profesor... si es buen profesor, igual le va a enseñar”.</p>
	APLIMET	<p>“Yo creo que esto de las innovaciones estas que estás diciendo, yo... vamos yo puedo... bueno yo hablo por mi eh... al profesorado eso no ha llegao mucho”</p> <p>“los profesores tenemos que estar siempre en los recursos y esas cosas y amparar al alumno para en la misma técnica buscar el punto de formación para ellos que <i> siga </i> más... mejor para ellos”.</p>
		<p>“El problema está en que hay profesores en los conservatorios hoy, que se creen que han hecho ellos la música”</p>

	DOMET	<p>“porque nosotros de la vieja generación, que hemos estado tocando en escenarios que... y hemos tocado con instrumentos que no veas, pues... eh... lo tenemos bien claro que... nunca se llega... a ser un gran músico que se llega a tener sí... eh... conocimientos de... años eh... tocando, pero aquí hay quien no ha tocado na más que una vez en una orquesta y se cree que ha tocado toda la vida ya, entonces eso... no es justo, ni es justo ni es bueno, esto es muy malo para la música”.</p>
Estudios superiores	CONUNI	<p>“que nosotros que ahora, eh... cuando sea, y incluso podría ser, fuéramos universitarios, pues me parece muy bien, porque eso pues... eh... creo que la enseñanza musical tiene que estar reglada a la universidad”.</p> <p>“... eso no quiere decir que vivamos todos en un bloque, pero el bloque se divide en varias... en varios escalones y en varios... bueno pues vale ya está... y nada más”.</p>
	SUPAC	<p>“ahí hay dos formas: una cosa es lo que es la enseñanza de un abogao, pero es que la enseñanza musical no tiene nada que ver”.</p> <p>“La universidad es el centro donde podemos trabajar, pero... que no tenemos que ser iguales las enseñanzas de un abogao, la carrera de un abogao... con la carrera de un músico... con la carrera de un músico no tiene nada que ver”.</p> <p>“es que las clases no tiene nada que ver, es que nosotros no tenemos nada que ver, las... las artes nunca han tenido que</p>

		<p>ver nada con los otros estudios, no porque seamos músicos, los bailarines, los coreógrafos... no tiene nada que ver".</p> <p>"Independientes. Independientes total porque no tiene nada que ver una enseñanza con otra".</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, en la tabla número 16 se muestran los resultados extraídos de la entrevista realizada al sujeto número 6.

Tabla nº 16. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 6

CATEGORIAS	CODIGOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Objetivo docencia	OBGEN	<p>"el objetivo principal es la formación profesional que les permita desarrollar un proyecto de vida suficientemente interesante a través de la música"</p> <p>"El objetivo no es único, es múltiple porque estamos formando a personas"</p> <p>"también la formación eh... dijéremos humanística, que valore su trabajo eh... que tenga unas condiciones eh... personales, unos conocimientos personales de cómo es él y cómo es el mundo para que los objetivos técnicos puedan desarrollarse en equilibrio es decir formamos a personas que son músicos y no a músicos que son personas"</p> <p>"Exacto, haciendo personas".</p>
	OBMUS	<p>"la parte de la técnica en el sentido de los conocimientos y posibilidades que puede darles el instrumento a su manera de... de... su manera de proporcionar un elemento... dijéremos que posibilite una</p>

		formación que posibilite ejercer la profesión”
Formación adecuada		
	FORDES	“Cada cinco años, cada seis años hay que revisar las condiciones, los objetivos, incluso la metodología, aunque lo básico se mantenga, pero los contenidos deben adaptarse a la realidad de cada época, porque trabajamos para el presente y para el inmediato futuro, pero sobre todo para el presente, no para el pasado”
	FORCAR	“Yo creo que una de las cosas que puede ser que los estudios de percusión tengan más... o que deban tener más porque en algunos casos lo que tiene es más flexibilidad y autonomía, que se puedan adaptar a la realidad de cada momento”.
Plan de estudios	MODPLAN	“dijésemos dejamos atrás las leyes y las estructuras de planes de estudio y tal y porque... dijésemos las sobre abandonamos en algún rincón, aunque luego nos adaptamos a las estructuras eh... canónicas, pero lo que es el contenido, es decir lo que la economía nos permite...”
	VALPLAN	“El problema de los planes es que son planos”  “en un plan de estudios las circunstancias eh... coyunturales, históricas y... el desarrollo también, tanto el docente como el discente también pueden transformarse. Los planes de estudio lo que hacen es... poner un marco, pero este marco debe ser flexible”.
		“Sí, sí es una... está... está.... está tanto en diversos talleres que realizamos...”

<p>Ensemble</p>	<p>ENDID</p>	<p>“Creo que debería haber una asignatura, unas asignaturas obligatorias, como en cualquier plan de estudios”</p> <p>“una de sus asignaturas básicas, que no sería de elección, sería el <i>ensemble</i>, como parte de la formación, porque es donde se desarrollan y se conjugan todas las técnicas y donde se desconoce y se reconoce también la historia de los instrumentos de percusión”</p> <p>“Sí que se realizan en nuestro programa, el <i>ensemble</i> está... está ubicado dentro de los contenidos de la asignatura, tanto es así que hay un día dedicado solamente”.</p>
	<p>ENPER</p>	<p>“hay profesores de percusión que no están preparados para hacer <i>ensemble</i> y hay profesores de música de cámara que tampoco están preparados para hacer <i>ensemble</i> de percusión”</p> <p>“Yo creo que el que lo haga un profesor de percusión eh... cuando es <i>ensemble</i> solo de percusión facilita el que... las cuestiones técnicas estén superadas pero por otra parte eh... dijésemos reduce la capacidad de percepción de otras cosas de otros instrumentos que otros eh... músicos podrían aportar”</p> <p>“Yo preferiría que no fuese un profesional de la percusión, es decir yo creo que esto debería ser eh... una persona que no fuese especialista porque, si... pues porque en realidad de lo que estamos hablando es de música, no de percusión”.</p>
		<p>“Este es un tema polémico, porque existen asignaturas eh... dijéremos paralelas, y me refiero paralelas que pueden ser</p>



	DIFEN	<p>consideradas como... como... similares eh... en otros instrumentos como son un <i>ensemble</i> de metales, un <i>ensemble</i> de cuerdas, un <i>ensemble</i> de percusión, en cambio, un <i>ensemble</i> de percusión requiere unas condiciones eh... totalmente diferenciadas”</p> <p>“Es lo mismo que la diferenciación entre música de cámara y <i>ensemble</i>. Muchas veces, en la actual docencia se están sustituyendo el <i>ensemble</i> de percusión y se está introduciendo como música de cámara, cuando música de cámara es la combinación o la participación en <i>ensembles</i> de instrumentos diversos sean de cuerdas, de vientos, guitarras, pianos con percusión y <i>ensemble</i> es un grupo especializado”.</p> <p>“yo creo que debería haber la asignatura de <i>ensemble</i> diferenciada de música de cámara y obligatoria”.</p>
Obras iniciales	CONOB	<p>“Hombre...claro. Sí que las conozco. ¿Te las tengo que decir?”</p> <p>“las obras básicas de <i>ensemble</i> como son pues... <i>Ionisation</i> o el caso de la <i>Toccata</i> de Chávez o las <i>Rítmicas</i> de Roldán eh... música... incluso históricos españoles, no hemos tocado las <i>Coéforas</i> de Milhaud porque son parte de una ópera...”</p>
	INOB	<p>“los alumnos cuando salen de aquí las han tocado todas”</p> <p>“No, no”.</p>
	PRIOB	<p>“Las <i>Coéforas</i> de Milhaud”.</p>

	<p>OBOB</p>	<p>“la única manera de ver el futuro es mirar hacia el pasado si nosotros eh... si la música y en esencia al hombre es una construcción no acumulativa sino una construcción en la cual uno va eh... entendiendo el mundo, comprendiendo y viendo también lo que puede aportar como persona y como músico, entonces yo creo que si uno conoce a los clásicos eh... puede sobre ellos construir nuevas formas de expresión adaptadas a su época”.</p> <p>“La formación humanística va en tres vías, primero entenderse a uno mismo, después entender el mundo y la tercera es explicar el mundo a ti y a los demás, es decir compartir, esta es una de las misiones”.</p>
	<p>METUTI</p>	<p>“Bueno nosotros utilizamos eh... una metodología que... es cambiante”</p> <p>“porque significa eh... que hay que tener métodos indivi... individualizados”.</p>
	<p>APLIMET</p>	<p>“En estos momentos estamos en un proceso de reflexión y de revisión que tiene que ver con la... no sólo en el <i>ensemble</i> pero el <i>ensemble</i> nosotros lo consideramos como parte de la carrera de percusión”.</p> <p>“Estamos intentando implantar el currículum eh... individualizado”.</p> <p>“Sí pero no es especialización, es... adaptar a cada persona sus condiciones, nosotros lo que hacemos es aconsejar, porque si vemos que hay una persona que le interesa mucho la orquesta, eh... no es que haga solo hace orquesta, sino que intentamos que haga en líneas generales eh... una formación suficiente en orquesta”</p>

Metodología		<p>“currículum individualizado, que es una actividad que está en estudio ahora en las escuelas de pedagogía, aunque hay información técnica y... suficiente, en música...”</p> <p>“El currículum individualizado es crear un perfil para cada alumno manteniendo unos estándares básicos y otros estándares dijésemos adaptados a la época y a sus condiciones físicas y técnicas o a sus preferencias, es decir nosotros hacemos una combinación entre la devoción y la obligación, pero sin olvidar que la realidad es la que ocurre, lo que queremos dar son herramientas”.</p>
	METPROCO	“No”.
	METPER	“No”.
	METEX	<p>“Esto ha significado que en percusión vamos evolucionando mucho más rápido que otros instrumentos”.</p> <p>“es una especialidad que está mucho más al día que otras especialidades, que no vive de recuerdos, vive de realidades y esto nos ha permitido avanzar en este aspecto”.</p> <p>“Yo creo que nuestra actividad es continuamente expresar lo colectivo y lo individual es decir trabajar eh... de una forma creativa, creo... puede ser que seamos de los más creativos que hay en los conservatorios, y de los más avanzados también somos un poco diferentes, unos bichos raros, pero creo que es interesante este procedimiento de... de ver la realidad”.</p>
		“Yo creo que posiblemente en percusión es donde más ha evolucionado...”

Evolución	ANQMUS	<p>“Esto ha significado que en percusión vamos evolucionando mucho más rápido que otros instrumentos”.</p> <p>“hay gente que se mantiene dando la misma manera, la misma forma, la misma estructura, el mismo tipo de clase”.</p>
Estudios superiores	SUPAC	<p>“estaría muy bien y sería de agradecer que un alumno de este conservatorio... las enseñanzas que pueda tener se pudiese... los créditos... una parte de los créditos se pudiese hacer en la escuela del actor o en la facultad de bellas artes o en filosofía o en matemáticas o en física, es decir, que una persona pueda completar sus iniciativas y su curriculum con aquello que realmente le interesa...”</p> <p>“Totalmente abierta, igual puede ser un curso de cocina como de cine, porque ahora estamos viéndolo, muchos de los alumnos están trabajando ya con interacción en video, con interacción con electrónica y esta... a veces esta electrónica no es eh... dijéremos la electrónica ortodoxa y la electrónica histórica sino la electrónica de la <i>performance</i> que tiene que ver más con producción y... en bellas artes y con <i>remix</i> y con otras cosas que lo que puedan hacer aquí es decir que pudiesen tener esta capacidad, esto sería la verdadera universidad es decir cuando uno puede obtener conocimientos he... de otras actividades que puedan vincularse a su formación”.</p>

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la tabla número 17 muestra los resultados extraídos de la entrevista realizada al sujeto número 7.

Tabla nº 17. Resultados obtenidos de la entrevista realizada al sujeto nº 7

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Objetivo docencia	OGEN	“abrir un poco la mentalidad a otras facetas no solamente a su especialidad”
	OBMUS	“Bueno sería formar... profesionales... en este caso en el campo de la percusión, pero que puedan ejercer su profesión de la forma más preparada posible”  “intento no sólo formar músicos o... a través de la percusión sino ir poco más allá y formar artistas ¿no?, intentar que... eh... consideren la percusión dentro de la música como un arte”
Formación adecuada	FORCOR	“Bueno, mmm... en teoría sí, en teoría sí que debería de... (sonrisas) de dar una formación completa, pero en la práctica creo que se quedan muchas... muchas... muchos puntos o facetas que se podrían... desarrollar más, se podrían trabajar un poco más y en más profundidad ¿no? para... para completar la formación”.
	FORCAR	“Creo que una de las cosas que falta en la mayoría de centros es la... colaboración y la... la comunicación entre departamentos y entre especialidades”.  “si hubiera más proyectos conjuntos, más más... colaboración práctica entre instrumentos, entre... especialidades pues creo que esto podría ser mucho más beneficioso... para... para los profesores y para los alumnos sobretodo”.

<p>Plan de estudios</p>	<p>MODPLAN</p>	<p>“Sí, sí. Pienso que sí. Pienso que sí que... debería haber una asignatura como tal, que... tuviera un... un tiempo lectivo dedicado para ello puesto que está la música de cámara que... en teoría se tiene que hacer con otros instrumentos y con... con otras agrupaciones”</p> <p>“sí que es verdad que no hay un tiempo delimitado para ello, por lo cual yo creo que sí que debería de plantearse como asignatura, que en otros grados sí que existe”.</p>
<p>Ensemble</p>	<p>ENDID</p>	<p>“No. No... realmente no. No porque al no existir como... como asignatura, pues no la tratamos, pero sí que en... en la práctica... en la realidad lo hacemos, pero siempre desde... pues eso... como algo extra, pero no está contemplado ni a nivel de créditos ni a nivel de tiempo lectivo”.</p>
	<p>ENPER</p>	<p>“Yo creo que un especialista de percusión”.</p> <p>“Nosotros aquí en nuestro centro eh... la estamos impartiendo los profesores de percusión, por... por el mismo argumento. Hace años lo daba un profesor de cámara, pero... desconocían el repertorio... y... desconocían los instrumentos, y entonces acababan preguntándonos a nosotros qué hacer y cómo hacerlo (sonrisas). Entonces nosotros tuvimos... bueno al final decidimos junto con ellos que... daríamos la música de cámara nosotros, los profesores de percusión, y a ellos les pareció perfecto y entonces... pues... así ha sido hasta hoy en día”.</p>

		<p>“lo lógico es que lo demos los profesores de percusión, porque... primero tenemos la experiencia de haber tocado todo este repertorio, conocemos el repertorio y... conocemos el instrumento, técnicamente y musicalmente, entonces... pienso que es... es obvio que deberíamos de hacerlo nosotros, sí”.</p>
	DIFEN	<p>“Bueno el argumento sería... lo que... pasa con la música de cámara”.</p>
	CONOB	<p>“Creo que sí”.</p> <p>“las primeras que se escribieron desde <i>Las Rítmicas</i> de Roldán, <i>Ionisation</i>... eh... <i>La nariz</i> de Shostakovich por ejemplo también... o Cage... o Xenakis o...”</p>
	INOB	<p>“Sí, sí... de hecho es una cosa que hace tiempo que vengo haciendo o que he tratado de hacer, que es que todos los alumnos a lo largo de los cuatro años que están en el superior toquen por lo menos una de las... de las obras eh...”</p> <p>“Entonces sí que hay unos programas de estas obras... de estos clásicos de <i>ensemble</i> que los vamos repitiendo cíclicamente ¿no? para que todos las toquen”.</p> <p>“la idea es... que quede como unos programas eh... fijos de estos clásicos que se vayan repitiendo, entonces a lo mejor uno la tocan en primero y otro la tocará en tercero”.</p>
		<p>“Para <i>ensemble</i> independiente, autónomo como tal eh.... Roldán, Amadeo Roldán creo que... sus <i>Rítmicas</i> fue lo primero...”</p>

Obras iniciales	PRIOB	<p>“hay compositores como Shostakovich que he dicho o como Tcherepnin o como... alguien más que ahora no recuerdo... que sí que escribieron una... un interludio o algún movimiento de una obra suya, en el caso de una ópera o en el caso de una sinfonía, donde... para grupo de percusión solo, pero... no era una obra...”</p> <p>“muchas veces o muchos autores o muchos libros... han considerado <i>Ionisation</i> la primera obra para grupo de percusión, pero eh... Roldán escribió unos años antes... sus <i>Rítmicas</i> ¿no?”</p>
	CAROB	<p>“son obras... que... nos muestran mucho la forma de componer ¿no? de cada periodo, como... como fue evolucionando el instrumento y los compositores con su tratamiento ¿no? de este instrumento”.</p>
	OBOB	<p>“el principal objetivo es que conozcan el repertorio propio eh... ya que son obras históricas, son obras maestras de nuestra... de nuestro repertorio...”</p>
		<p>“lo primero que... que... que hago con ellos es que... que... investiguen un poco por ejemplo si decimos... vamos a trabajar las <i>Rítmicas</i> de Roldán, pues que hagan como un trabajo de investigación o bien escrito o bien... buscando ellos, de saber quien... quien era Amadeo Roldán, que muchos no saben... quien era, que... de saber que... que eran las <i>Rítmicas</i> y porque las escribió y.... que instrumental llevan y una vez con este bagaje histórico ¿no?... que la escuchen también”.</p> <p>“y cuando empezamos a... a trabajarla pues... pues si hay que buscar... hablar del instrumental porque a lo mejor hay</p>



	METUTI	<p>algunos instrumentos específicos algo pues hacer esta búsqueda ¿no?”</p> <p>“... una cosa que me gusta hacer siempre eh... en el primer ensayo digamos... una vez hecho todo este trabajo histórico es... comentar, intercambiar diferentes opiniones e ideas que hayan... que muchas veces coincidirán porque... son las mismas fuentes, y lo primero que hay... que me gusta hacer es... cantar la partitura, o sea cantarla eh... con voz ¿no?, con onomatopeyas, imitando cada uno a su instrumento, y dirigirla y cantarla para hacerse una idea de los ritmos como son... como van y una vez hecho este trabajo entonces empezar a tocarla con los instrumentos ¿no?, pero no tocarla con los instrumentos sin... sin antes haberla cantado ¿no?”</p>
		<p>“No lo sé... no lo sé... “</p> <p>“otras metodologías puede ser el trabajar por voces, o el trabajar por secciones, pero bueno eso lo hago un poco después... después y si es necesario ¿no? si hace falta... pero así a priori... no sé... tampoco... tampoco es que utilice una metodología así específica”.</p> <p>“Sí yo creo que sí... yo creo que sí. Yo creo que... la mayoría de... de clases... bueno no lo sé seguro porque no estoy dentro de las clases ¿no?, pero me da la impresión de que en la mayoría de los instrumentos se sigue enseñando de una forma tradicional ¿no? y en unos instrumentos más que otros y... (silencio) yo creo que... que a veces nos cuesta... nos cuesta cambiar cosas ¿no?”</p>

Metodología	APLIMET	<p>“Pero bueno tengo que decir que la percusión precisamente somos de los más experimentales... y de los más... avanzados ¿no? podríamos decir, de los que más nos gusta probar cosas nuevas creo ¿no?, también por nuestro repertorio... nos lleva a... a... bueno y ahora con la electroacústica y la transformación en vivo... y electroacústica y amplificación...”</p> <p>“cosa que no ocurre con otros instrumentos ¿no? o no tanto como nosotros, y entonces en cuanto a nuevas aplicaciones y... y herramientas para la docencia, creo que... sí que están cambiando cosas y... y especialmente a partir de la pandemia (risas) yo creo que ha propiciado mucho más ¿no?”</p> <p>“estoy intentando aprender... aprender... ponerme las pilas en muchas cosas que... también porque... esto ya es un poco personal.... creo que hay gente que le gusta más la tecnología y hay gente que no, hay gente que a los mejor nos cuesta más entrar.... o no te atraen tanto... pues ... estar a la última ¿no? en todo lo que sale... y otra gente que tiene mucha más curiosidad por eso, pero bueno aún así y todo yo creo que... un mínimo sí que tienes que conocer y ponerte... porque sino... pues acabas un poco...”</p> <p>“Si, no... no... lo que llaman... analfabeto digital”.</p>
		<p>“Sí, sí, sí. Sí las conozco de oídas, de hecho, mi mujer es profesora de secundaria... y muchas cosas que me cuenta... que hacen en el instituto pues claro... nosotros no... no... ni las... ni las conocemos... muchas,</p>

	<p>METPROCO</p>	<p>ni... ni nos las planteamos ¿no? También porque no las conocemos.”</p> <p>“Pienso que sí... yo creo que algunas sí, totalmente”.</p> <p>“dependiendo del nivel (balbuceos) un nivel más... más bajo o... totalmente. Pero... a nivel superior también yo creo que... yo creo que sí”.</p> <p>“creo que la percusión siempre va un poquito por delante ¿no? porque... también las características del instrumento nos trae a que muchas veces trabajamos mucho en... en... cooperativa...”</p> <p>“que haya mucho ambiente colaborativo ¿no? y de ayuda mutua,”</p>
	<p>METPER</p>	<p>“Sí, sí, sí. Sí las conozco de oídas, de hecho, mi mujer es profesora de secundaria... y muchas cosas que me cuenta... que hacen en el instituto pues claro... nosotros no... no... ni las... ni las conocemos... muchas, ni... ni nos las planteamos ¿no? También porque no las conocemos”.</p> <p>“Pienso que sí... yo creo que algunas sí, totalmente”.</p> <p>“dependiendo del nivel (balbuceos) un nivel más... más bajo o... totalmente. Pero... a nivel superior también yo creo que... yo creo que sí”.</p>
	<p>METEX</p>	<p>“Sí... sí...”</p>
		<p>“la clase presencial sigue siendo... fundamental ¿no? Yo creo que todos coincidimos en que... donde hay una clase presencial, una clase <i>online</i> pierde mucho ¿no? o sea lo que... lo que tu dices en una</p>

	DOMET	<p>clase presencial en cinco minutos, lo explicas en un momento... haciéndolo online ...”</p> <p>“explicas algo muscular que le coges la mano o... o le muestras un gesto, esto online... (sonido gutural negativo) es... imposible ¿no? o sea conseguir lo mismo... (silencio) con la misma asistencia ¿no?”</p>
Evolución	ANQMUS	<p>“Sí, sí... yo creo que sí. A nivel tecnológico mmm... pienso que sí, y a nivel clásico también te diría que hay una gran diferencia entre el mundo moderno y el mundo clásico ¿no? ...”</p>
Estudios superiores	SUPAC	<p>“Sí tam... también... yo creo que también, porque en la universidad yo creo que también eh... muchas cosas que llevan años realizándose ¿no?, desde la investigación, hasta... intercambios, hasta... presupuesto ¿no? (risas) por hablar de otras cosas... y... y.... bueno es que el presupuesto va... va unido a que tengas más medios ¿no? ...”</p> <p>“también yo creo que el uso de muchas tecnologías en la universidad sí que eh... se han implantado desde hace mucho más tiempo y cosas que ahora aquí nos llegan con bastante.... bastante tiempo de retraso”.</p>

Fuente: Elaboración propia

## 2. Focus group

La segunda parte de la investigación está conformada por la realización del *focus group* a los dos grupos formados por alumnos del Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón.

La realización de este método de recogida de datos ha permitido un enriquecimiento del estudio realizado a partir de la generación de debates e intercambio de impresiones por parte de los participantes. Igualmente, la inclusión de este método permite visualizar las expresiones no verbales, así como otros elementos analizables como puede ser el tiempo de intervención de cada uno de los participantes, pudiéndose determinar a través de este procedimiento el grado de implicación y de conocimiento de los temas tratados por cada uno de los partícipes (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2009).

Para la realización del *focus group*, se ha contado con un guion temático<sup>27</sup> formado por un total de diez cuestiones, que se han planteado del mismo modo a los dos grupos de sujetos. En ambas ocasiones se ha intentado adaptarse al guion establecido, tratando en la medida de lo posible reconducir el trascurso de la discusión si en algún momento se ha desviado en demasía, pero sí que por parte del moderador se ha consentido cierto grado de experimentación en referencia a otras cuestiones que se iban planteando en el trascurso del *focus group* y que no formaban parte del guion inicial.

Tal y como ha ocurrido con las entrevistas expuestas anteriormente, se ha procedido a una reducción de la gran cantidad de datos obtenidos, conduciendo a una diferenciación en unidades y una posterior identificación en unidades de significado. Asimismo, se ha hecho uso para la división de los datos obtenidos en unidades de un criterio basado a partir de la temática abordada en las diferentes cuestiones planteadas, procediendo con posterioridad a la categorización y codificación correspondiente. En la tabla nº 18 se muestran las categorías y respectivos códigos administrados. Para facilitar la comprensión de los mismos y posibilitar su reconocimiento, se señala cada categoría en diferente color, al igual como aparecerán posteriormente en cada uno de los informes de resultados:

---

<sup>27</sup> El guion temático utilizado, aparece en el Anexo XI.

Tabla nº 18. Disposición en abreviaturas de los códigos categorizados *focus group*

CATEGORÍA	CÓDIGO	ABREVIATURA
ENSEMBLE	Definición	ENDEF
	Perfil del docente	ENPER
	Características	ENCAR
	I Inclusión música de cámara	INCEN
	Diferenciación música de cámara	DIFEN
	Asignatura propia	ENASI
OBRAS INICIALES	Conocimiento pieza	CONOB
	Conocimiento autor	CONAU
	Catalogación autor	CATAU
	Primera autoría	PRIOB
	Otras piezas del mismo periodo	OTROB
	Estudio en otras asignaturas	ASIGOB
	Características - Instrumentación	CAINSOB
	Evolución de la obra	EVOB
	Difusión de la obra	DIFOB
	Inclusión en el grado profesional-superior	PROSUP

METODOLOGÍA	Metodología utilizada	METUTI
	Nivel de profundización	METPRO
	Conocimiento nuevas metodologías	METCO
	Aplicación de otras metodologías	APLIMET
	Influencia generacional	GENMET
	Nuevas asignaturas - materias	INNOMET
APORTACIÓN	Personal	APER
	Didáctica	APDI

Fuente: Elaboración propia

Para la realización de las transcripciones<sup>28</sup>, se ha hecho uso de las grabaciones de audio realizadas en el momento de su ejecución. Posteriormente se han visionado los vídeos de las sesiones para certificar la exactitud de las mismas y poder transcribir ciertas partes que en la grabación de audio no quedaban del todo claras. Con la finalidad de facilitar el significado y mostrar la situación verbal exacta expresada durante las transcripciones realizadas de los dos *focus group*, seguidamente se muestra la tabla nº 19 en la que aparece una leyenda con los diferentes símbolos utilizados al plasmar la transcripción:

Tabla nº 19. Leyenda símbolos transcripción

CATEGORÍAS	SÍMBOLOS	SIGNIFICADO
Pausas	'	Pausa corta
	''	Pausa larga

<sup>28</sup> Las dos transcripciones realizadas aparecen en el Anexo XIV.

	...	Alargar última sílaba
Entonación	#	Sube entonación
	b	Baja entonación
Velocidad del hablante	-	Pausada
	+	Rápida
Elementos no verbales	()	Acciones diversas especificadas dentro del paréntesis

Fuente: Elaboración propia

### 2.1 Resultados *focus group* grupo control

El grupo control ha estado conformado por un total de diez sujetos los cuales han sido previamente informados del desarrollo de la sesión, así como de la voluntariedad, confidencialidad y anonimato del mismo. Igualmente, se les ha indicado la posibilidad de negarse a cualquier respuesta, al igual que a poder dejar de participar en la sesión en cualquier instante. Todas estas condiciones han sido aceptadas por la totalidad del grupo con la firma personalizada de un consentimiento expreso<sup>29</sup>.

Cabe indicar, que todo el grupo inicial en el que se ha realizado la intervención sumaba un total de once sujetos, uno de ellos ha declinado la participación en el grupo focal. La realización del mismo tuvo lugar a las 11h. 45' AM del día 29 de abril de 2021 en el aula nº 8 del Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de la ciudad de Castellón de la Plana. En la tabla nº 20, se muestran las unidades de significados que se han extraído tras la realización de la sesión indicada en el párrafo anterior:

<sup>29</sup> Los consentimientos de los dos grupos de participantes aparecen en el Anexo IX.



Tabla nº 20. Resultados *focus group* grupo control

CATEGORÍA	CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
	ENDEF	<p>“Ensemble de percusión yo entiendo un grupo de músicos que tocan percusión como su propio nombre dice’ ... escuchando muy bien a lo que tocan también los demás, no sólo lo que toco yo mismo”</p>
		<p>“... como la música de cámara que... pues bueno’ es el trabajo... grupal con los instrumentos de percusión...”</p>
		<p>“... un <i>ensemble</i> de percusión’ como su nombre indica es un grupo, donde eh... escuchándose’ eh... todos aprendemos a hacer música de cámara y... y se comparte la música de percusión grupalmente”</p>
		<p>“... añadiría que’ un grupo de percusión tiene que ser capaz de... eh... abarcar mmm... todos los instrumentos posibles dentro del repertorio de... percusión de cámara, y enseñar un poco todo lo que pueden hacer esos instrumentos de percusión, todas las posibilidades que hay”</p>
		<p>“... <i>ensemble</i> para mi es... un conjunto de intérpretes...”</p>
		<p>“... un <i>ensemble</i> de percusión es un conjunto de... de percusionistas, donde cada uno interpreta un papel con diferentes instrumentos, o a lo mejor el mismo instrumento...”</p>
		<p>“... el <i>ensemble</i> de percusión... es un conjunto de instrumentos de percusión y de instrumentistas...”</p>

		<p>“... todo recae en qué consideras <i>ensemble</i> de percusión... y a partir de cuando se establece el <i>ensemble</i> de percusión como ... como conjunto de instrumentos o como tal”.</p>
ENCAR		<p>“... <i>ensemble</i> desde... dos personas, tres personas, un <i>ensemble</i> pequeño, o un <i>ensemble</i> muy grande, y además eh... también pienso que pueden haber otros instrumentos como complemento, como en las obras que hemos tocado, que teníamos un contrabajo”</p> <p>“... un <i>ensemble</i> de percusión no sólo debe de centrarse sino... en la música clásica... sino en todos los estilos ya que la percusión es uno de los instrumentos que más estilos puede abarcar, tiene el... latino, el jazz, contemporáneo eh... incluso arreglos de música clásica o... o de otros instrumentos”.</p> <p>“... un <i>ensemble</i> de percusión es un conjunto de... de instrumentos’ en el cual interactúan diferentes timbres, diferentes sonoridades, para crear... texturas. A diferencia de otros tipos de <i>ensemble</i>, el <i>ensemble</i> de percusión es’ en mi opinión, bastante más interesante en cuanto... o sea, desde el punto de vista compositivo”.’</p> <p>“... con la condición de que normalmente no suele haber un director’, y aparte de... de tener que tener claro cada uno... su instrumento, el enseñarte a escuchar a los demás para poder ir todos a la misma vez”</p> <p>“... es la mejor posibilidad para abarcar’ diferentes estilos y... y instrumentos y tal</p>

		<p>y...’ y... a la vez también es... lo más difícil porque se requiere mucha coordinación”.</p> <p>“... desde la... el punto de vista nuestro, como percusionistas, como músicos’, eh... sin embargo si... si intentas hacer <i>ensemble</i> con más gente, lo que él ha dicho tipo ocho, diez músicos yo creo que también de cara... o sea la visión del público es diferente porque no están acostumbrados a ver eh... un grupo de percusión así grande...”.</p>
	<p>DIFEN</p>	<p>“... un <i>ensemble</i> de percusión... justamente en instrumentos de percusión, debería ser... considerarse una asignatura apartada, fuera de la música de cámara ya que... eh... hay tanto repertorio y tantos estilos y tanto instrumento’ eh... que abarcar que... no podría juntarse a la música de cámara...”.</p> <p>“... por las características del instrumento, no puedes compartir porque’ al final es percusión con percusión”.</p>
	<p>INCEN</p>	<p>“Me parece también muy interesante el tocar con otros instrumentos porque quieras o no cuando tocas sólo con un percusionista estás viendo la ver... la visión de un percusionista y cuando tocas con otros instrumentos te das cuenta de muchas sonoridades que puedes intentar copiar... muchos gestos, muchas texturas diferentes que’ casi que con un percusionista, no puedes compartir”.</p> <p>“... nos estamos dejando... de lado’ muchísimo repertorio con otros instrumentos’ que sería igual de interesante que hacerlo con percusionistas, y eso también eh... cuando vas a tocar a</p>

<p>ENSEMBLE</p>		<p>una banda o a una orquesta, yo creo que mejoraría”, eh... poder tocar con un violinista... con un trompetista o con quien sea”.</p> <p>“... normalmente los grupos de cámara suelen ser más reducidos a... a tres, cuatro, dos y en un <i>ensemble</i>, si tenemos la oportunidad de ser diez, doce percus...”.</p>
		<p>“... el primer año que nos pusieron un profesor de música de <i>cambra</i>, era una profesora de... de cello, que... que sí que cuando te daba música así” eh... más barroca o algo de un estilo... de otro estilo diferente a lo que normalmente se suele tocar así más contemporáneo a día de hoy, a mi no me podía aportar’ mucho para decirme, no... esto que suene de esta manera, esto que..., no le encuentro mucho sentido al tener un profesor que aunque sea de otro instrumento y tenga capacidad de.... o sea, un... un fiero, a que a mi me pueda llegar a decir... tócame.... o toca la marimba o toca esto con esta baqueta de esta forma’ porque suena mejor, yo pienso que debería de... de dar esa clase un profesor de percusión”.</p> <p>“Yo pienso que es más lógico que te de alguien... no sé... yo no le daría... no... no vería justo que un profesor de percusión le diese’ a un <i>ensemble</i> de trompetas... clase... no lo veo yo...”.</p> <p>“Creo que el <i>ensemble</i> de percusión eh... como tal, debería darlo un profe... un especialista de percusión”.</p> <p>“... los percusionistas deberíamos dar música de cámara con otros instrumentos y con otros profesores que no sean eh...”.</p>

	<p>ENPER</p>	<p>percusionistas, ya para adaptarte porque nosotros...".</p> <p>"... tú tendrás tu profesor de percu de música de cámara, que es el que te dice cómo lo tienes que hacer o cómo se deben hacer estas cosas, que es el que te soluciona problemas, pero que cuando toques con otros instrumentistas, por ejemplo... yo que sé, si te toca tocar con dos pianistas o con... tres trompetas, que también venga un profesor de trompeta que es el que imparte esas clases, porque también los conocimientos de esa persona, lo que tú dices, te van a venir bien y los puedes coger lo que te gusta y lo que no lo... lo quitas...".</p> <p>"Yo pienso que... dependiendo a lo mejor del repertorio', elegiría un profesor o otro...".</p> <p>"el simple hecho de que haya un especialista de cada instrumento es muy interesante (...) pero que luego... pueda existir otra voz' que no sea especialista, o que sea pero que no de la opinión en cuanto a la especialidad instrumental, sino que de una visión global de la pieza".</p> <p>"... tuve un año que me daba un chico que daba tuba, y claro había cosas técnicas en la pieza que a lo mejor pues... él no me concretaba ¿no? y a lo mejor si hubiera estado' dos especialistas, te puede decir tu profe, oye mira eso hazlo así o... (ilegible) y el otro a nivel musical como conoce la pieza y sabe lo que... pues te puede decir, mira eso quiero que suene así, ¿cómo podemos hacerlo?... y entre los dos especialistas poder... llegar a éste... a este camino ¿no?".</p>
--	--------------	--

		<p>“... seguíamos tocando’ diferentes estilos y cuando teníamos algo así que era más barroco, a esa profesora, que para música barroca o un <i>ensemble</i> de cellos o puede ser de cuerda... estás de cuerda, está de lujo, porque ella sabrá, pos le preguntas”.</p> <p>“... pero... que te dé el <i>ensemble</i> de percu un profesor de tuba...”.</p> <p>“Está claro que cuantos más eh... más profesores te den su punto de vista, claro... más abanico para mejorar lo que tengas, pero sí que estoy totalmente en todo lo que han dicho, que claro cuando es algo de percusión en concreto, claro el especialista de percusión te va a ayudar más que no un profe de” de tuba o del instrumento que sea en este caso”.</p>
	<p>ENASI</p>	<p>“No, no por eso que quede reflejado que hace falta una clase de... una asignatura de <i>ensemble</i> de percusión”.</p> <p>“... lo que habéis dicho de... una asignatura aparte’, sí me parece pues... bueno... en cierta parte de que tengamos... vale pues aquí vamos a hacer pues <i>ensembles</i> grandes’ y luego <i>ensembles</i> pequeños, pero no olvidemos que estamos en cámara...”.</p> <p>“... tan grande, es decir y no tocamos de dos o tocamos de tres, tocamos once o tocamos doce, y yo creo que esta metodología debería implantarse como una asignatura eh... aparte, con cargo a un <i>ensemble</i> de percusión...”</p>

	<p>CONOB</p>	<p>"Sí". #Yo la he tocado varias veces, ¡eh ¡".</p> <p>"Yo la conocía, pero no la había tocado nunca".</p> <p>"Yo sí, nosotros sí porque... cuando ya cambiamos el profesor, dijo... esto lo tenéis que saber sí o sí, esto es parte de la Biblia del percusionista".</p> <p>"... es de las primeras obras que se escribieron para un <i>ensemble</i> de percu' y... yo sí que la había tocado varias veces".</p> <p>"... yo ni la conocía ni la había tocado...".</p> <p>"Y ni quería conocerla... (risas)".</p> <p>"... no conocía la... no conocía la obra hasta hoy'..."</p> <p>"... a mi me extraña porque siendo tan conocida como... yo... no la había tocado tampoco. Hay gente aquí que tampoco la había tocado, pero otros sí, y a mi me extraña que siendo tan conocida y todos dicen que es la Biblia"</p> <p>"... eh... yo no... nunca la he tocado ni la conocía tampoco, pero...".</p> <p>"... yo sí la conocía, pero no la había tocao..."</p> <p>"... eh... yo tampoco la conocía".</p> <p>"De tocarla... en el grado medio...".</p> <p>"... ¿que es del 36 eso o de...?" ¿o que?".</p> <p>"A mí... me da rabia, el... el no conocerla de antes. Me da rabia cada vez que me</p>
--	--------------	---

		<p>ponen algo pues... como este estilo, por ejemplo, me da rabia el decir, joder es que hay gente que lo conoce y yo no.”.</p> <p>“... sí que... en alguna... ocasión, como mi compañero, un poco de rabia porque no conocer... no conocer este.... este repertorio de antemano”.</p>
	CONAU	<p>“... el Conservatorio de La Habana se llama Amadeo Roldán’ y... tiene el nombre de... del compositor...”.</p> <p>“... yo no lo conocía”.</p> <p>“Yo sí, lo conocía como <i>Las Rítmicas</i> de Roldán”.</p> <p>“... no”.</p> <p>“Sí por esta obra”.</p> <p>“Sí”.</p> <p>“No, tampoco”.</p>
		<p>“... es de las primeras obras que se escribieron para un <i>ensemble</i> de percu”.</p> <p>“... nunca diría que esta es de... de las primeras obras que pueden anticiparse para <i>ensemble</i> de percusión...”.</p> <p>“... y que es de... de las primeras...”.</p> <p>“Yo diría que es muy difícil...”</p> <p>“John Cage...”</p> <p>“Diría que es muy difícil porque eso también... eh... implica a nivel de historia</p>



	<p>PRIOB</p>	<p>determinar cuando empieza el <i>ensemble</i> de percusión, cuando... se establece el <i>ensemble</i> de percusión como <i>ensemble</i> de percusión, entonces...' la historia en sí es una evolución continua... parece que los historiadores de ahora... cada vez se acercan más e intentan determinar más próximamente fechas en las que establecer cosas, pero decir así no porque además... puede documentar así que sea la primera, pero anteriormente que ya haya otra".</p> <p>"... a lo mejor la primera que se hizo no es, pero, sí que es... si que se considera de las primeras supongo que por eso por... por ser una persona destacada en este ámbito..., en el ámbito de esa época".</p> <p>"... nosotros hicimos un pequeño trabajo de investigación para instrumentos de percusión', y... si consideramos los dúos como <i>ensemble</i> de percusión, existe una pieza de los hermanos Philidor, de la corte francesa'... que había un dúo para timbales...".</p>
	<p>OTROB</p>	<p>"Bueno sí. <i>Ionisation</i>".</p> <p>"<i>Ionisation</i> iba a decir yo también".</p> <p>"También de las... de las que dicen que son de las primeras obras que hay escritas para <i>ensemble</i> de percusión...".</p> <p>"Y estas que... que son... que es para diez o doce pandeetas', si no recuerdo mal". Sí, sí pero no me acuerdo del nombre...".</p> <p>"Nosotros hicimos uno, pero el nombre no lo recuerdo'. No... lo hicimos en primero, en primero con Paco".</p>

		“Yo no me acuerdo...”
	ASIGOB	<p>“En el centro ni se ha comentado sobre el estilo tampoco...”</p> <p>“Sí... no se ha visto en ninguna asignatura”.</p> <p>“No. Si no es una búsqueda propia de cada uno...”.</p>
		<p>“Es interesante porque te das cuenta de no es... no es lo mismo que estás acostumbrado a tocar a día de hoy”.</p> <p>“Sí, no... y es una... es asequible en cuanto a instrumental, no necesitas tampoco un instrumental me refiero a que... muy específico ¿no?, unas claves, unas maracas, supongo que puedes...”.</p> <p>“Y lo que hablábamos de que si... tenían el mate... el mismo ritmo, pero te lo iba desplazando...”.</p> <p>“... parece a simple vista que... que sea fácil, pero cuando empieza a meterte y a cambiarte los compases.... # tú imagínate en esa época, ¿sabes?”</p> <p>“... me he dado cuenta de que no se tenían con las claves... que habían puntos clave que llevábamos los ritmos tanto el güiro como las claves, y si no te... te das cuen... y dices... todas las anteriores veces que la habíamos tocado... ni me había percatado”.</p> <p>“... aunque aparentemente sea sencilla’, bueno... hay muchas cosas que trabajar, y como decía aquí mi compañero antes también”, mmm... fijarse en lo que hace</p>

<p>OBRAS INICIALES</p>	<p>CAINSOB</p>	<p>cada uno, cada compañero', como referencia..."</p> <p>"... tiene muchas cosas muy comp... muy detalladas' en cuanto hay que estar muy pendiente de... de la escucha hay que tener mucha escucha activa y darse mucha cuenta de... de lo que toca cada uno porque' a primera vista puede ser... eh... sencilla pero luego una vez ya te... te metes dentro, eh... o tienes las cosas muy claras' hay mucho cambio de tempo... hay mucho' muchos... muchos ritmos que se entrelazan..."</p> <p>"... me ha llamado muy... mucho la atención que en esta época, o sea para ser una de las primeras obras de <i>ensemble</i>, eh... hicieran ya esa fusión de ritmos y de... y de que si al aro, tocas a... a la cáscara', o sea yo pensaba que esto era más actual"</p> <p>"... esta es de las primeras obras que digamos introduce la percusión afrocubana dentro del... de... de un... contexto clásico ¿no?, porque el compositor se fue a estudiar a Francia y entonces metió un poco eh... la percusión de su país' en... en un entorno contemporáneo, y bueno lo que me llama la atención de esta obra de... que cuando la escuché' fue que en el movimiento... ¿en el cinco?, al principio cuando entran las claves, lo que está haciendo es la clave, pero desplazada cada vez en un tiempo..."</p> <p>"... yo creo independientemente el nivel de dificultad sea mayor o menor, creo que es una obra bastante pedagógica".</p>
------------------------	----------------	--

		<p>“... conocía los instrumentos y... de hecho he visto alguna grabación, que... es curioso porque tocan con marímbula, que es un instrumento cubano, que son como una especie de... es como un cajón donde le ponen unos hierros, entonces los afinan y entonces toca como un bajo, es como si fuera digamos el primer bajo que había ¿no?, dentro del son, entonces lo que sí que importante instrumentos como este que no se suelen ver, no...no... de normal no aparecen en ninguna obra’... eh... pues... jo, me parece... pues una forma de introducir este tipo de instrumentos para decir mira... se puede tocar pues como hemos hecho nosotros con contrabajo, con la marimba la octava baja también , pero este instrumento pue... puede estar dentro de... de lo que es la obra ¿no?”.</p>
	<p>EVOB</p>	<p>“Es interesante porque te das cuenta de no es... no es lo mismo que estás acostumbrado a tocar a día de hoy”.</p> <p>“... parece a simple vista que... que sea fácil, pero cuando empieza a meterte y a cambiarte los compases.... # tú imagínate en esa época, ¿sabes?”.</p> <p>“Yo pienso que es por la evolución también de... de... de la percusión. Hace 20 años la percusión no era... no era igual ni por asomo de lo que hay ahora...”.</p> <p>“Si conocemos un poquito la historia, conoces también la evolución de tu instrumento ¿no?, de lo que has estudiado”.</p> <p>“... lo que están hablando de la evolución’ y porque no se toca yo creo que es... es claro ¿no?, lo han dicho todos y yo estoy</p>

		<p>de acuerdo. La percusión hoy en día ha evolucionado a niveles" (sonido gutural) enormes, entonces... esa obra se desmarca un poco del estilo de hoy en día, pero siempre me parece muy interesante conocer la historia de... del <i>ensemble</i> para percusión, sí".</p> <p>"... me ha llamado muy... mucho la atención que, en esta época, o sea para ser una de las primeras obras de <i>ensemble</i>, eh... hicieran ya esa fusión de ritmos y de... y de que si al aro, tocas a... a la cáscara', o sea yo pensaba que esto era más actual".</p>
	DIFOB	<p>"... a mi me extraña que siendo tan conocida y todos dicen que es la Biblia y que es de... de las primeras... yo no he visto muchas grabaciones en <i>Youtube</i>, y en internet he buscado y... tampoco hay muchas...".</p> <p>"No sé si es porque han buscado mucho, pero...".</p> <p>"... no hay tanta grabación, y no hay tanta' tanta...información de la obra porque' creo que... parece muy sencilla, pero hay muchas cosas que trabajar, y realmente la gente a lo mejor tiene esa delicadez de decir pues a lo mejor se puede trabajar mejor para subir un video de ella y se lo piensa dos veces antes de subirla por vergüenza a lo mejor de..."</p>
		<p>"... de nivel se puede... de nivel se puede tocar en un grado medio (...) sería bastante interesante para trabajar porque... tiene cambios de compases, cambios de ritmo..."</p>

	PROSUP	<p>“... se puede tocar a cualquier nivel’, por así decirlo a nivel medio o superior, pero... en tu mano está... hasta el punto de perfección que... que se puede llegar”.</p> <p>“De tocarla... en el grado medio...”.</p> <p>“me parece que es una pieza que... se puede adaptar a cualquier nivel ya que... eh... requiere pues eh... cosas sencillas en un primer instante, pero requiere un... una atención y... y... una... conciencia de lo que estás haciendo pues de nivel elevado”.</p> <p>“... no me parece que sea para un nivel superior ni para un nivel inferior, sino que me parece que es... una buena obra para eh... eh.... ensayar y... y tener... las cosas claras en cuanto a un <i>ensemble</i> de percusión”.</p> <p>“... yo pienso que... es una obra... eh... técnicamente adap... adaptada pues por ejemplo para un grado medio, para un grupo’ de <i>ensemble</i> de grado medio”.</p> <p>“Yo pienso que es una obra totalmente obligada para que se conozca, se toque y que se tiene que tocar. Si se ha tocado en el grado medio, en un superior la tienes que volver a tocar, y si estás haciendo un máster y... y la puedes tocar, yo pienso que... que está bien que... que hay que tocarla”.</p> <p>“... para mi sí que tenía que ser una pieza de grado medio’, eh... no por nada sino por conocer, como bien hemos dicho, la historia del repertorio. Creo que, desde el grado medio hasta el grado superior, debemos establecer una cronología igual de obras... que consideremos más</p>
--	--------	---

		<p>importantes, y uno cuando acabe... los estudios de grado superior tengan más o menos un conocimiento del repertorio para <i>ensemble</i>".</p> <p>"... yo pienso que se deberían tocar en un superior, porque... en un superior cuando estás terminando ya tienes unos conocimientos bastante más amplios, y puedes entender mejor la obra, que a lo mejor en un grado medio que lo único que haces es... pim-pim, pam...".</p> <p>"Por eso me refería que vale la pena a lo mejor... trabajarla más en un superior que no en... trabajarla más en un superior que no en un grado medio".</p> <p>"... trabajarla en el superior afinas más, y puedes mejorar aspectos...".</p>
		<p>"Yo creo que sí porque nos repartían las partituras... una semana antes" y... bueno hemos podido leerla un poquito en casa, eh... buscar alguna grabación en <i>Youtube</i>... por ver como sonaba la obra, los diferentes timbres y ritmos que hay' y bueno yo creo que después... pues la hemos trabajado los compases que eran así más... más complicados, por decirlo de alguna manera, y después pues ya hemos podido... juntarlo todo ¿no?".</p> <p>"... hemos trabajado como profesionales, es decir, nos han dado el papel, hemos tenido unos días o una semana y... hemos hecho el ensayo, y' la grabación, concierto eh... que... la vida es así, las orquestas sobre todo funcionan así. (risas) Funciona rápido"</p>

	<p>METUTI</p>	<p>“... yo pienso que se ha trabajado bien, para el poco tiempo que se ha tenido (...) se han trabajado compases más delicados, la coordinación”, la coordinación entre... entre los instrumentistas, y ... bueno, yo creo que... que ha estado interesante el conocer... este tipo de estudios... este tipo de obras”.</p> <p>“Se ha trabajado bien, se ha trabajado bien”.</p>
	<p>METPRO</p>	<p>“... por el carácter didáctico’, sí que a lo mejor... me hubiera gustado parar más tiempo’ a dedicarle al... ensayo, al...’ más minucioso”, que saliese más...”.</p> <p>“... sí que igual eh... para llegar al punto ese de... lógico, rápido que... como se trabaja en todos los aspectos, no sólo en el musical sino en todos los aspectos, en otras disciplinas, a parte de la musical, en el teatro musical se trabaja igual (...) seguir trabajando lo mismo de... un poquito más para llegar a ese momento y tenerlo... pues... un poquito más claro...”.</p>
		<p>“Aprendizaje basado en proyectos”.</p> <p>“... hoy en día es muy importante en educación, bueno hace ya unos años, el trabajo por proyectos que se llama (...) el trabajo por proyectos no es otra cosa que...’ cogemos un tema, y lo ma... lo #pulimos, es decir, que vamos a trabajar, esa obra... percusión cubana, pues... estamos un trimestre sólo trabajando pa... la posición de la clave y’ digamos la parte práctica de esta teoría sería, eh... ponerla en la obra”.</p>



	<p>METCO</p>	<p>“Elena, yo algo sí, no al 100 %, pero algo si que sé de proyectos, además ahora está muy de moda en los... colegios que trabajan de esta forma...”.</p> <p>“Se hace, trabajar un... algo, un proyecto, pero meterlo en otras asignaturas también...”.</p> <p>“Sí yo iba a decir eso, por competencias”.</p> <p>“... por competencias exacto, no me salía el... eso también..., trabajar eh... <i>Las Rítmicas</i> de Roldán, pero trasladarlas a... a la asignatura de análisis, a la asignatura de... armonía, para ver como...”.</p> <p>“Lo más similar que he tenido, Jorge, durante el medio, diversos trimestres, por ejemplo, este trimestre mu... música de cine, el siguiente repertorio... español, y las siguientes asignaturas también’ eh... ir acorde a ese... a ese repertorio”.</p> <p>“... si se instala en los estudios superiores, todo el mundo que está de profesor en un estudio superior tiene que saber ese método de trabajo ¿no?, es decir’ eh... está claro que dentro de... la rama de enseñanza, uno puede ser buen instrumentista, pero... eso no significa que sea buen profesor, una... una cosa no... digamos que no quita la otra ¿no?”.</p> <p>“... los profesores reciben formación continua en los colegios para trabajar por competencias o Ulli o lo que sea...”.</p>
		<p>“... yo hago pedagogía en enseñanzas superiores de música, ya se trabaja por competencias, por aprendizaje por proyectos, y... y realmente estamos</p>

	<p>aprendiendo a cómo trasladar eh... esos... esos trabajos por compe... aprender las competencias, a como trabajar con los niños en cada... en cada fase del desarrollo evolutivo..."</p> <p>"... yo creo que se debería enseñar así, y ya se está estudi... ya estoy estudiando... enseñar a enseñar de esa... esa manera por proyectos y creo que es perfectamente trasladable a enseñanzas elementales de primero de grado... de cualquier instrumento, a... a hacer un recital de cuarto de superior eh... mediante esta metodología".</p> <p>"... yo trabajo este método con... por proyectos con mis alumnos (...) en la misma clase tengo cuatro, y dos son unas bestias con ocho años tocando la batería, y tengo uno que tiene once años, pero que lo ves que no... y... y al final trabajamos así y ves que' hasta donde puede llegar es aquí, pues bueno pues... hasta aquí vamos a trabajar, porque si lo meto a hacer lo de los otros.... es que no, no... el chiquillo directamente se deja... deja de venir a clase".</p> <p>"... se estudia mucho, como dice Edu el trabajar por competencias y tal', pero una cosa es la teoría ¿no?, está muy bien saber la teoría, pero lo importante es ponerlo en práctica..."</p> <p>"... yo creo que se debería de reforzar más esa parte pedagógica de... decir vamos a trabajar por competencias, vale pues al principio de curso, no sé, hacer una reunión de... ¿qué pensáis si trabajamos ese aspecto? Vale pues yo voy a trabajarlo</p>
--	---

<p>METODOLOGÍA</p>	<p>desde la historia así, o desde el instrumento así, y ir todos a una ¿no?”.</p> <p>“... trabajar por competencias quiere decir... que todos los profesores nos pongamos de acuerdo en enseñar algo y cómo lo vamos a enseñar, para que tú, cuando salgas de percusión te vayas a otra asignatura, sigas trabajando lo que está..., entonces sí vale, así vas a conseguir un conocimiento más grande de lo que estás haciendo, pero es que eso no es fácil, pero bueno...”.</p> <p>“Creo que es como se debería hacer porque si tú’, si...miras... eh... pones eh... mirar es que somos estudios universitarios, en comparación somos... llevamos créditos..., eh... máster, Erasmus, cátedra, es decir es una formación eh... reglada universitaria a nivel de Bolonia, entonces yo creo, que... en mi humilde opinión, a nivel estatal... en España es una vergüenza que... que estemos dando cla.... estemos dando clase como en los años ochenta”.</p> <p>“Creo que se está empezando a cambiar las cosas... y creo que el camino es este, ya en cuanto... hablo como percusión o como cualquier otra asignatura equis...”.</p> <p>“... es muy interesante trabajar de esta forma, lo que pasa es que profesores que lleven más años, o sea a lo mejor están a punto de jubilarse o algo así claro, ellos no se van a poner a hacer cursos de formación y todo eso, entonces para ellos es más cómodo hacerlo conforme llevan haciéndolo pues... hace treinta años”.</p> <p>“... hay que actualizarse, cada equis tiempo hay que actualizarse”.</p>
--------------------	--

	<p>APLIMET</p>	<p>“... yo creo dentro del... de los docentes’ eh... creo que ya se debe de tener esa... ese interés de investigar dentro de tu propio ámbito, ya no te digo de... de otros pero, creo que sí que esa investigación debería estar presente en todos... en todos los profesores”.</p> <p>“Yo creo que... que se está empezando a aprender otras nuevas metodologías en la rama pedagógica... de estudio, pero que es difícil encontrar la adecuada para...”.</p> <p>“... la manera que trabajamos en primero por ejemplo aquí en el conservatorio, a mi me gustó porque... era muy competitiva esa manera de trabajar era... de... trabajábamos juntos todos, por ejemplo, los de primero teníamos el jueves entero aquí todos juntos para la percusión y tu veías a tus compañeros como tocaban, tocando la misma obra, era comparativo. Tú podías aprender de ellos, o ellos de ti”.</p> <p>“... si en una asignatura se empieza a trabajar de una manera, en otra de otra y al final cada asignatura trabaja de una manera, pues yo trabajo así... y al final es un lío, y al final... tu te apañas como puedes, que es lo que está pasando ahora”.</p> <p>“A mi me gusta la metodología a través del programa, como dice Jaume, me gusta... el que tú tengas’ en cada curso estas obras porque... o bueno... dentro de esas obras puedes ir... ir cambiando a través de los años”.</p>
		<p>“... el sistema educativo tiene que evolucionar que’ me parece correcto todos estos proyectos porque yo pienso que es’</p>

	GENMET	<p>bastante mejor y dentro de lo de... estudiar por proyectos, se puede... estudiar pues más competitivo o más comparable y tal, pero luego también eh... lo de que personas más eh... o profesores que lleven más tiempo... no controlen tanto y tal, no tiene sentido porque los jóvenes que están entrando igual tienen menos experiencia, es por la experiencia y la ... y... pueden tener menos experiencia y conocer más... lo que es... la evolución de ahora, internet o lo que sea, y al revés”.</p> <p>“... aquí en este conservatorio, en esta aula había un profesor que llevaba... toda la vida, hasta que se jubiló’ y el de la otra clase... pues siempre era el profesor que cada año cambiaba, que era uno novato, pues que acaba... o sea novato en el sentido que acababa de hacer oposiciones, o que hacía dos años, o sea que lo tenía todo más reciente’ y el profesor que estaba en esta aula pues era... o sea yo ya sabía si el año que viene iba a tocar esta obra o esta otra, siempre era lo mismo... siempre era lo mismo. Él tenía su... esta metodología, bueno a él le funcionaba, lo que pasa que... los que íbamos con otro profesor, pues siempre’ tenías ahí la... el interrogante, a ver que profesor viene a ver que... que nos da como es, a ver como imparte las clases, claro siempre tenías ahí la... el gusanillo ese por..., o a ver qué obras ibas a tocar en <i>ensemble</i> o a ver..., porque en este era siempre lo mismo”.</p>
		<p>“... aparte también de que... nos centramos mucho a veces en... láminas, timbales... y en este caso hacer música con claves, con percusión... menor que diríamos, con... peque... pequeña percusión y además que conoces también, como antes ha dicho eh...</p>

	<p>mi compañero Manel, eh... algo de percusión cubana”.</p> <p>“Algo también... que no es clásico, no es lo típico, como he dicho con marimba, sino con..., y que salen ritmos como las claves..., eh... tiempo de son, el montuno, todo esto que es interesante con percusión, y abrir el... conocimiento a otras cosas, que normalmente aquí en Europa no se saben”.</p> <p>“... sí, pero interpretarlos hay algunos que... molaría indagar. Porque por ejemplo... los bongos eh.... como tenemos los bongos y tocamos con baqueta con tal, pero hacer una galleta... no sabemos, no se estudia una galleta, o hacer el martillo... tampoco, tocar las congas, patrones de congas no se conocen, o las pailas, el tema cáscara..., eso no se conoce”.</p> <p>“Pero porque no estudias... música moderna. O sea, hay conservatorios donde puedes ir a hacer música moderna...”.</p> <p>“Pero... deberíamos de tener un conocimiento general...”.</p> <p>“Si podemos tocar... si podemos tocar, desde eh... preludios de Bach o la Suite de Bach en la marimba, también deberíamos de ser capaces de... entrar en un <i>ensemble</i> latino y saber tocar las congas. # Una noción básica... no quiero ser avanzado..., hay otras cosas. o tocar cosas contemporáneas, pero no dejar de lado, o clásico o contemporáneo, no. Hay latino también, hay otras cosas”.</p> <p>“... tener una noción básica de todos los instrumentos, la buena sonoridad y los</p>
--	--

	<p>patrones básicos, pues... igual sí que haría falta, igual que conocemos todo lo otro”.</p> <p>“... es que hay que ser realistas, si... si nosotros quisiésemos abarcar todo... desde todo el instrumento de percusión, y conocerlo entero, un superior debería de durar doce años y tener una asignatura para... de cada instrumento, tener una asignatura de láminas, otra asignatura de batería, pero de batería que te den... tanto flamenco, que es otro estilo, que te den latin, estaría...”.</p> <p>“Pero... puede ser una asignatura optativa”.</p> <p>“Sería también el quitar asignaturas y meter otras... porque hay asignaturas que... que... hay que ser realistas que... que hay asignaturas que...”.</p> <p>“No sirven para nada”.</p> <p>“... hay otras que son necesarias, pero otras me parece a mi que... por ejemplo...’ a mi personalmente que... tener una asignatura de piano complementario, no le encuentro... ningún sentido (risas), si te quieres apuntar a tocar el pi... si te quieres enseñar a apuntar el piano, métete a clases, que después te sirve para dar clases, pues te apuntas a clases, pero a lo mejor esa hora de piano, te la puedes currar metiendo lo que está diciendo...”</p> <p>“... hay algunos instrumentos que tienen... su asignatura de instrumento afín”.</p> <p>“... por ejemplo igual que tenemos eh... de...’ complementario tenemos <i>Big Band</i> o... o.... orquesta de cine, o cosas así,</p>
--	--

	INNOMET	<p>también podría haber pues... en plan percusión para latin o percusión para jazz, a partir que complemente lo otro...".</p> <p>"Una revolución y piano complementario que se quite."</p> <p>"Más bombo, platos y eso... o repertorio orquestal... antes de eso...".</p> <p>"... yo pienso más en... especialidades tipo latin, tipo jazz que... ahí sí que... al menos yo, tengo menos conocimiento".</p> <p>"... porque la percusión no nos debemos olvidar de que es un instrumento relativamente nuevo, el repertorio, o sea es que... es de hace nada como el que dice. Entonces' eh... tienes que ver todo lo que le ha repercutido, lo que tenía alrededor ¿no?, es decir ¿quien no ha tocado en vibráfono una obra que tiene... eh... motivos de blues o de... jazz? ¿quién no lo ha tocado? Todo el mundo hemos pasado por alguna obra así o... (...) pues al final tienes que... tener un poco ese lenguaje también porque no deja de ser música, o sea, al final es la música' y... entonces pues eso, yo creo que ... lo que ha dicho Ángel. Asignaturas que están ahí un poco por... poner créditos ¿no?, pues invertir esos créditos en... en...".</p> <p>"Pero ya es meternos en... en tema de educación...".</p> <p>"... pero sí que... sí que es verdad que... que está mal hecho, desde un principio el... el sistema educativo, ya si el normal, eh... la ESO y demás ya está mal hecho, esto que es relativamente nuevo ahora empieza la gente a tener un poco más de...</p>
--	---------	---



		<p>de... porque es que, hombre a todos los... creo que nos ha pasado lo de... # ¿y tú qué estudias? Yo hago conservatorio, a ... ¿y qué más? ..."</p> <p>"Entonces <i>ara... ara</i> que tenemos la oportunidad de que vaya creciendo esto y que... que la gente empiece a reconocértelo como deberían haberlo reconocido, que se eliminen tonterías de esas..."</p> <p>"Yo creo que... no es que se tenga que eliminar cosas para dar paso a otras, sino que haya opción, que tu tengas opción".</p> <p>"Claro, optativas".</p> <p>"Sí, sí, me refiero a eso, sí. Por ejemplo, yo piano complementario lo elegiría para eso, ¿qué quieres elegir, meterte esa... esa hora o esa hora y media conociendo la percusión latina?... que no te la van a dar, o tocando la batería que no te la van a dar clases de eso en tu conservatorio, o ¿prefieres tocar el piano?' A tomar por culo el piano".</p> <p>"... Entonces es como optativa, tener un abanico de posibilidades para que al final al acabar el grado eh... tú estás más especializado en... un poco de todo... "</p>
		<p><i>"I no ho sé, jo ho veig que ha sigut per a mi positiu".</i></p> <p>"... para mi yo creo que... es muy enriquecedor el tocar obras de <i>ensemble</i> de percusión, y ya no sólo por el... por el aspecto técnico de... los instrumentos de ver como se toca, o... o rítmicamente, sino también por el trabajo... eh... grupal".</p>

	<p>APER</p>	<p>“Personalmente, todo lo que toco’, aunque sea la... décima vez que lo toco, me aporta, porque nunca... eh... nunca lo tocas con las mismas personas’, ni estás igual, o el mismo director o los mismos instrumentos, todo varía, todo influye... y cada versión es distinta, incluso con las mismas condiciones, siempre es distinta la versión, siempre aprendes algo más, siempre...”.</p> <p>“... personalmente también, aparte de todo lo que han dicho’, pues también yo creo que, al no conocerla, reconocerla pues también... eh... como que... ya es algo positivo”.</p> <p>“Yo personalmente eh... bueno.... la había escuchado, pero no la había tocado y... me pasa muchas veces que a veces escuchas una obra, y ... bueno sí digamos que lo oyes todo ¿no? así, pero digamos que realmente cuando la toco es cuando me doy cuenta de muchos detalles...”</p> <p>“Y además yo creo que... bueno que estamos todos a gusto ¿no? tocando estas obras eh... porque bueno es nuestro instrumento”.</p>
		<p><i>“A mi realment sí que m’ha aportat perquè cada volta que... cada ve... cada volta que la toque traus algo nou ¿no?, és a dir quan la toques en el grau mitjà es lo que hem intentat explicar antes. Quan la toques en el grau mitjà estàs més pendent de no enganyar-te, d’açò i lo altre... i después ja quan la tornes a tocar més major, que ja tens més coneixement... tant musical com... com... jo que sé com..., com altre tipo de coneixement que pugam tindre i tot això. Estàs més en compte que hi han moltes</i></p>

<p>APORTACIÓN</p>	<p>APDI</p>	<p><i>coses que et quadren i realment no t'havies donat compte".</i></p> <p>"Desde luego... positivo didácticamente. El ejercicio de... de escucha activa', bastante interesante la verdad, coordinarse con los compañeros..."</p> <p>"... didácticamente me parece bastante interesante, métricamente... sobre todo, porque en la época en la que estamos eh... con <i>boom</i>, el... medir unos quintillos o... o unos... tresillos desplazados ¿no?, ritmos muy desplazados fue... fue algo muy innovador, y conocer como se hizo de primera... con grabaciones o incluso con la misma partitura ¿no?, que existen diferentes notaciones, es muy interesante".</p> <p>"... sí que me da un poco más de rabia el no haber... profundizado... en el estilo individual de cada instrumento ¿no?, haber profundizado en esto, que afectaría a la... interpretación global de la pieza, pero... muy positivo en general".</p> <p>"... a nivel didáctico', bueno pues me ha enseñado también a... digamos pues... por lo menos en mi papel, me ha gustado porque he visto distintos diseños eh... digamos de un mismo patrón, que lo iba desplazando, entonces era como... me ha parecido muy interesante ¿no?, que' de un patrón muy básico, que lo ha... desplazado".</p> <p>"... que debemos aprovechar estas oportunidades que tenemos en los conservatorios de interpretar estas piezas, que bueno no son tan conocidas y después eh... las opciones que nos da también el</p>
-------------------	-------------	---

		conservatorio de poder tocar con... bueno aquí somos diez personas, que después eh... es difícil poder tocar con diez percusionistas, a no ser que se haga un concierto exclusivo solo de percusión, es difícil".
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

## 2.2 Resultados *focus group* grupo experimental

El grupo experimental, tal y como ha ocurrido en el grupo control, ha estado conformado por un total de diez sujetos los cuales han sido previamente informados del desarrollo de la sesión, así como de la voluntariedad, confidencialidad y anonimato del mismo. Igualmente, se les ha indicado la posibilidad de negarse a cualquier respuesta, así como la facultad de poder dejar de participar en la sesión en cualquier instante. Todas estas condiciones han sido aceptadas por la totalidad del grupo con la firma personalizada de un consentimiento expreso<sup>30</sup>.

La sesión del *focus group* fue registrada a las 11h. 49' AM del día 27 de mayo de 2021 en el aula nº 8 del Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de la ciudad de Castellón de la Plana. En la tabla nº 21, se muestran las unidades de significados que se han extraído tras la realización de la sesión indicada en el párrafo anterior:

Tabla nº 21. Resultados *focus group* grupo experimental

CATEGORÍA	CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
		"... yo entiendo que es... un grupo de... de instrumentos de percusión, evidentemente y... seguramente de... de una estética contemporánea, de una música' de... bastante actual, no música clásica".

<sup>30</sup> Los consentimientos de los dos grupos de participantes aparecen en el Anexo IX.

	<p>ENDEF</p>	<p>“... yo entiendo que es un conjunto, de .... obviamente de instrumentos de percusión’ que.... bueno que se dedica a hacer... música a partir del S. XX’ y... que en general suele ser música contemporánea”.</p> <p>“Yo por grupo de <i>ensemble</i> entiendo que es un grupo de instrumentistas que tocan instrumentos de percusión obviamente,’ en el que unidos.... hacen un conjunto de obras y las plasman en un concierto”.</p> <p>“Yo... considero que.... un.... un grupo de percusionistas, que representan unas obras’ y.... independientemente de que sean solo con instrumentos, también percusión corporal, o derivados de ahí generalmente... del S. XX o contemporáneo, pero no tiene porque, por haber algún arreglo anterior”.</p> <p>“Es un grupo de integrantes que tocan la percusión... pero... aunque al inicio yo creo que se restringiría a música contemporánea pero que a posteriori se podría interpretar música de cualquier época si existen los arreglos adecuados”.</p> <p>“Yo por grupo de percusión entiendo que es... un grupo de personas que se juntan’ para hacer una serie de obras, ya sea como ha dicho mi compañero Albert eh... más actuales o también si son arreglos, también puede funcionar para elaborar un... un propio concierto”.</p>
--	--------------	--

		<p>“Yo por <i>ensemble</i> de percusión... entiendo que es un grupo de percusionistas que... representan unas obras del... S. XX”.</p> <p>“Yo por grupo de percusión entiendo... eh... ya para mi, eh... con ser dos personas ya para mi es un grupo de percusión que... pues eso que interpretan obras conjuntas’ y eso”.</p> <p>“... un grupo de percusión que... pueden... puede ser o de parche o de láminas y hacen obras pues... más contemporáneas que de lo otro... pero también se puede hacer”.</p>
	<p>INCEN</p>	<p>“... yo... creo que es lo más lógico, al fin y al cabo, la percusión es otro instrumento más y tiene la misma capacidad para adaptarse en un <i>ensemble</i> y para dar música de cámara que literalmente cualquier otro instrumento. Creo que un percusionista está perfectamente capacitado para tocar en grupo como... todo el mundo”.</p> <p>“... creo que los percusionistas podemos hacer también cámara con otros instrumentos... no solo con nosotros por... nosotros mismos, sino también ver que... hay más repertorio, porque nosotros... ya siempre de por sí... el instrumento se’ usa a partir del S. XX, ya es un instrumento casi contemporáneo, que... tiene mucha faceta en ese... en esa vanguardia, entonces claro tenemos que ver otras cosas. Entonces yo creo que es muy interesante también, hacerlo con otros instrumentos”.</p>

		<p>“... yo creo que sí, que sí que es importante, no solo como... con otros instrumentos, sino... con el propio instrumento”.</p> <p>“... yo creo también que te desarrolla como... como músico porque aparte de... saber tocar solo ¿no?, saber tocar como solista, tienes que saber tocar ya con... ciertas personas para escuchar, para... saber moverse...’ pues eso tú solo ¿no? Tener un desarrollo más como... como músico”.</p> <p>“... con otros instrumentos puedes aprender... más sobre todo. Yo creo que...no está tan conocido el tocar, yo que sé, percusión-flauta, percusión-vientos. Aprendes sobre ellos más... que percusión”.</p> <p>“... ya trabajas con... la articulación con otros instrumentos, la cual no está tan... conocida y se puede... # puedes trabajar más de cerca de... con otros instrumentos, por ejemplo, la flauta o con...’ tienes muchas opciones”.</p> <p>“Yo sólo quiero añadir que... con lo que he dicho cuando me refería a tocar en grupo, no me refería explícitamente a dentro de la parte de percusión. Con tocar en grupo me refería a... cualquier clase de instrumento combinado con la percusión”.</p>
--	--	--

<p>ENSEMBLE</p>	<p>ENPER</p>	<p>“... la persona que debería estar impartiendo la clase, es el especialista de percusión, el profesor de percusión o... alguien similar y no una persona especializada en música de cámara, porque considero’ que... pueden entender la música’ igual de bien que el especialista en cámara, pero con la facilidad que tiene con los instrumentos de percusión, a la hora de explicárselo a los alumnos”.</p> <p>“No obstante, creo que sería... también positivo’ que... eh... pueda impartir la clase un profesor de’ análisis o de armonía, o otro instrumento por ver un punto de vista diferente que no sea’ el técnico, o sea, a parte del profesor de percusión”.</p> <p>“... igualmente cualquier profesor que da... la asignatura de armonía como ha dicho, o de cualquier instrumento siempre puede aportar un punto de vista diferente a todo lo que es la... todo lo que es el <i>ensemble</i> de percusión”.</p> <p>“... pienso que el profesor de percusión, no sólo porque es más que probable que ya tenga experiencia tocando en cámara antes, raro que no fuese así... sino también por el conocimiento técnico de los instrumentos”.</p> <p>“... yo creo que depende también del repertorio que... se interprete, del... grupo... que esté tocando, sobre todo el profesor, los profesores que sean, creo que... que... si lo que estamos tocando es... solamente de percu, si debería ser un profesor de percu, pero también debería estar la... el punto de vista de...de un instrumentista ya sea de viento o de</p>
-----------------	--------------	--



		<p>cuerda, tanto por la musicalidad como por... por lo que... conforme entiendan la... obra..."</p> <p>"... yo añadiría que aparte también lo que se ha dicho de... buscar también de... otros puntos de vista que te aclaren un poco más, que sea más camerísticamente hablando. No tan de... solo de percusión, sino ya' centrarse en lo que es el conjunto en sí".</p> <p>"... cuando estamos tocando una obra contemporánea de este estilo de <i>Las Rítmicas</i> de...' de Amadeo" sí que creo que es importante una persona que esté dentro del ámbito... digamos contemporáneo entre comillas, o que por lo menos lo haya estudiado".</p>
	<p>CONOB</p>	<p>"Yo sí, ya.... bueno tuve ya... el papel de poder... tocarlo ya... una vez".</p> <p>"No, yo no la conocía".</p> <p>"Yo tampoco conocía estas obras y.... me agradaron' bastante".</p> <p>"Yo no conocía las obras".</p> <p>"Yo tampoco".</p> <p>"Yo las conocía de la semana pasada que las vi y miré un poco del tema, pero... nada más.</p> <p>"Yo sí las conocía y.... las he tocado".</p> <p>"Yo no las conocía"</p>

		<p>“Sí la cinco y las seis, pero bueno. Sí”.</p> <p>“Las cuatro primeras ¿no? Va a viento o algo así...”.</p> <p>“La primera es para... clarinete y viento... para quinteto de madera perdón y...”.</p>
	CONAU	<p>“Sí”.</p> <p>“Amadeo Roldán ¿Son seis no?”.</p>
	CATAU	<p>“... sí que leía muchas veces que... trataban a este compositor por estas <i>Rítmicas</i>, como un compositor nacionalista, en el sentido que busca... ritmos de... de esos países, y lo tratan como nacionalista. Yo personalmente, no creo que sea nacionalista por... por eso, porque hay muchos también que lo hacen antes, Beethoven ya lo hace, o incluso... compositores del Renacimiento”.</p> <p>“Por lo de la oposición al neoclasicismo que tenía, como estaba en contra de las influencias italianas que había en Latinoamérica, como quería meter el afrocubanismo, sí”.</p> <p>“... yo creo que tener una oposi... una oposición a un movimiento... e intentar reclamar lo que... es propio de una cultura, el folclore de una tierra... no tiene porque ser directamente nacionalista”.</p> <p>“Yo creo que la pregunta es esa. Si de verdad’ creemos que el nacionalismo es algo que... que ha cogido eh... rasgos de un folclore y lo ha llevado a la partitura. Si entendemos así que... si lo entendemos así o no”.</p>

	<p>“Depende de como cada uno lo vea, la posición a un movimiento entero, y el tema de revivir’ el folclore de... tu país, quizá se puede considerar nacionalista, pero #más como un aspecto cultural, que como un aspecto político”.</p> <p>“Yo creo que no lo veo como un personaje nacionalista en ese sentido, al fin y al cabo, todos los... todos los que... componen para percusión... sobre todo los ritmos... van a coger... Xenakis pasa lo mismo también...”.</p> <p>“Sí, también por ejemplo... Bartók y Kodály pertenecían a un nacionalismo mucho más científico, mucho más musicológico, ¿sabes?, más que... político como en el S. XIX, hay un cambio... de entre siglos... yo creo que pertenece más a ese, por eso no es político, es más cultural y científico”.</p>
	<p>“... en la exposición de ayer eh... se consideraba las obras <i>Ionisation</i> de Varèse y <i>Las Rítmicas</i> de Amadeo Roldán como las primeras obras que... se escribieron para solo percusión”</p> <p><i>“L’òpera de La Nariz, de Shostakovich... en l’entreacte, però... no recorde si era de la mateixa època.”</i></p> <p>“Sí, que hay un entreacto que tiene... que es solo para instrumentos de... de percusión. Entonces se entiende como... a ver hay dos vertientes que... piensan que una que esta es la primera obra para percusión y hay otros que dicen que no,’ porque como estaba dentro de la ópera pues... no se entiende como una obra... independiente. Entonces se dice que... estas dos obras,’ <i>Ionisation</i> y <i>Rítmicas</i> son</p>

	PRIOB	<p>las primeras para percusión... de <i>ensemble</i>".</p> <p>"Técnicamente <i>Las Rítmicas</i>," porque... el... el <i>entreacto</i>' yo para mi es un <i>entreacto</i> es... forma dentro de la ópera, eso no es nada que sea...".</p> <p>"Pero <i>Las Rítmicas</i>... <i>Las Rítmicas</i> hay <i>Rítmica 1</i>, <i>Rítmica 2</i>, <i>Rítmica 3</i>... # y no son de percusión' y... en general la obra es <i>Rítmica</i>".</p> <p>"O <i>Rítmicas</i> que no tienen nada que ver una con la otra".</p> <p>"Pero... por ejemplo, pero tu entiendes la... el concepto de obra la entiendes como <i>Rítmica 5</i> una obra, y <i>Rítmica 6</i> ¿otra obra?".</p> <p>"Pero es un movimiento ¿no? es un movimiento. <i>Rítmica 5</i> movimiento 5, <i>Rítmica 6</i> movimiento 6".</p> <p>"¿De qué? ¿De obra... para <i>ensemble</i>? <i>Ionisation</i>".</p> <p>"Mmm.... a mi parece algo que... sinceramente depende completamente de... de... del punto de vista de cada uno, pero solamente no hay una respuesta correcta porque mires por donde mires ambos puntos tienen razón. Si bien es cierto que es un... era un... eh... un <i>entreacto</i>".</p> <p>"Un <i>entreacto</i>, vale. Si es un <i>entreacto</i> que pertenece a una ópera más grande' sí que se puede coger al igual que con el resto... con <i>Las Rítmicas</i>, se puede coger un fragmento considerarlo una especie de</p>
--	-------	--

		<p>obra entre comillas. La cuestión es que en ambos casos ocurre el mismo problema y es que son una sección integrada dentro de una obra más grande. Lo que pasa es que ahora tienes que... juzgar' si <i>Las Rítmicas</i> son una obra entera o <i>El Anillo del Nibelungo</i> de Wagner es una obra entera o se divide en cuatro obras, que' si bien cuenta una historia...' # no tiene porque ser musicalmente entre sí, por tanto, depende de que lo vea cada uno. Entonces si nos ponemos realmente estrictos con el término obra, yo creo que <i>Ionisation</i> es la primera obra, porque las otras... si bien una es un entreacto y la otra son dos movimientos, siguen perteneciendo a una obra más grande. Entonces yo voy a optar a decir <i>Ionisation</i> la primera como tal, pero... en general creo que todos los puntos tienen algo de razón".</p> <p>"La única función que tenía... que tenía Shostakovich es pasar el telón y... realmente Monteverdi también lo utiliza con eso".</p> <p>"... yo considero que la ópera, aunque sea un entreacto, si tiene protagonismo, y son... varios elementos de percusión los que intervienen de forma conjunta, hacen música o le dan un... sentido a lo que están haciendo, aunque sea simplemente sea un paso de telón, ya se le debía de... de tener un poco de consideración, o como mínimo eh..." eh... tenerlo en cuenta como la base' de la percusión camerística".</p>
	<p>OTROB</p>	<p>"John Cage, sí John Cage...".</p> <p>"L'òpera de <i>La Nariz</i>, de Shostakovich... en l'entreacte, però... no recorde si era de la mateixa època."</p>

OBRAS INICIALES	ASIGOB	<p>“¿Den... dentro del centro?”.</p> <p>“No”.</p> <p>“Sí que... sí que vi algo de..., bueno Mario. Sí que vi algo de Varèse, <i>Ionisation</i> de Varèse dentro de la... del... último curso de análisis, en el grado medio, en el... y sí que vi las estructuras de... de <i>Ionisation</i> y... las fórmulas matemáticas de... de Xenakis. Pero de la obra en sí no...no he visto nada”.</p>
		<p>“Yo... considero’ que hay que tener en cuenta... que la música en este ámbito camerístico de la percusión, más contemporánea y actual es música que está escrita, porque... <i>ensembles</i> o grupos de percusión, existían antes de que se escribiesen obras”.</p> <p>“...simplemente para comprender las raíces que tiene latinas, como la clave 3-2, 2-3 que la está combinando...”</p> <p>“Yo lo de la quijada no lo había escuchado nunca. Bueno sabía lo que era un <i>vibraslap</i>, pero nunca había escuchado el nombre de quijada”.</p> <p>“Ese instrumento entonces no lo conozco yo, no me suena”.</p> <p>“Creo que sí pero no estoy muy seguro, la verdad. Eh... creo que es una especie de... a lo mejor me estoy tirando al triple, pero... creo que es una especie como de... un antecesor de la marimba, mucho más sencillo. Creo que es percusión... afinada, pero es... con mucho menos registro</p>

	CAINSOB	<p>y mucho menos eh... digamos precisión como la marimba. Prácticamente un piano grande'. Creo que es eso".</p> <p>"No tengo ni idea, la verdad".</p> <p>"A ver, yo creo que es... técnicamente más o menos como la marimba occidental que conocemos, pero los tubos no son lo mismo, tienen otra resonancia porque creo que ponen eh... como son... tipo... cocos o algo así de resonancia' en las notas, entonces tiene otro tono diferente, y es mucho más pequeño para poder tocar en la calle y.... todo eso. Creo que es eso".</p> <p>"Eso de los tubos son... algo más similar a una calabaza seca que a un coco...".</p> <p>"... yo es que exacta... exactamente no sé lo que es, pero como el resto de instrumentos de percusión que son más pequeños y derivados de... de otros, y es como una marimba pero más pequeño, (#) como si fuese una marimba baja' pero sin cromatismos... y relativamente fácil de... transportar, y está como muy... como muy rudimental porque es un antecesor.' Creo yo, no lo tengo muy claro del todo".</p> <p>"... es un... otro tipo de instrumento que se llama balafón y... en mi opinión una marímbula creo que... no tiene ningún tipo de tubos o... o.... #las calabazas como dicen,' no tienen nada, simplemente son láminas y no tiene los cromatismos por decir así, no tiene las... alteraciones. Simplemente es una marimba atonal, pequeña".</p> <p>"El balafón tampoco tiene cromatismos ¿no?".</p>
--	---------	---

	<p>DIFOB</p>	<p>“... ayer leyendo... pdf’s que hay muchísima... muchísima información, en verdad hay muchísima información de esta obra en sí en internet...”.</p>
		<p>“Yo pienso que es de nivel menor”.</p> <p>“Para terminar el profesional”.</p> <p>“Quinto, sexto...”</p> <p>“Quinto, sexto o así yo pienso que ya estar... yo pienso que sería el nivel de esta’ esta... obra”.</p> <p>“Yo creo que... eso depende un poco también de hasta donde quiera profundizar... en la obra, porque’ evidentemente supongo que... unos alumnos de sexto de profesional van a tocarlo bien, pero si tú quieres realmente aprender... la interpretación de la obra y tal yo creo que... a un nivel superior podría estar y debía hacerse un papel más de profundizar en... en la obra, en la interpretación”.</p> <p>“... nos ha costado mucho trabajo... conseguir sacarlas y pienso que... en un conservatorio profesional si... la estudiaran un poquito... más, podrían también conseguirlo sin ningún problema”</p> <p>“Yo... estoy en parte de acuerdo’ con que debería de... estudiarse antes, pero también considero que... habría que tener una base teórica un pelín más elevada, simplemente para comprender las raíces que tiene latinas, como la clave 3-2, 2-3 que la está combinando (...) algún método de</p>



	<p>PROSUP</p>	<p>composición contemporáneo, para saber como... eh... modula las rítmicas básicas de... de Latinoamérica y con... esas teorías contemporáneas, saber un poco como va a sonar o como debería sonar, porque si no tienes una base teórica, no vas a poder profundizar, y yo considero que... los percusionistas antes de... de llegar a un nivel superior, ya tienes que tener una base del instrumento, porque al fin y al cabo, lo que vamos a hacer es música contemporánea vamos a representar música contemporánea y moderna, y deberíamos tener esa base cuando llegamos, y ya estudiarlo sobretodo en quinto y en sexto”.</p> <p>“Yo creo que el problema aquí es... lo que está planteando Miguel, es que no tenemos... o... hay... algunos casos que sí, pero... hay algunos que no, y es que no hay una base de... de música contemporánea en el grado medio, o sea llegamos aquí al superior... muchos tenemos idea... pero hay otros... otras personas que no... que no han tenido esa suerte o por algunas razones no lo han estudiado. Entonces yo creo que sí que falta alguna cosa antes... de poder ver ya sea en análisis, dentro de la asignatura de composición para los compositores,’ que sí que... hagan algunas cosas de este... de este tipo”.</p> <p>“En el... en el... en el profesional”.</p> <p>“A mi me parece muy relativo porque, es que... siempre va a depender más de un alumnado que de un profesor. Tu tienes tienes...tienes una... una generación de alumnos que sí que se decide intentarlo, por supuesto yo creo que esto en sexto se puede tocar. Es gente que ha tenido previa</p>
--	---------------	--

		<p>experiencia con la música de cámara, es gente que se desenvuelve bien, en situación de tocar con más grupos, con más gente, entonces imagino que sí, pero... voy a poner por ejemplo... en mi caso mi experiencia con música de cámara al final de profesional... no era... o sea... muy pequeña, no había tocado mucho, antes de ir al conservatorio al final en el que terminé. Entonces yo por ejemplo no habría sido capaz”.</p> <p>“Por supuesto si hay un aprendizaje... unas bases... un conocimiento previo que’ creo que se daba mal, creo que sí se habría podido llegar a tocarse, pero aun así pienso que... es una obra que... si no la conoces está bien tocarla en el superior porque al fin y al cabo son más conocimiento, es parte de la historia de la percusión, al fin y al cabo.”</p> <p>“Yo las introduciría en el profesional, para que se vean... (...) para verlas un poco así... y las tocaría en el superior, para tocarlas bien... # sus matices... el ritmo y todo eso”.</p> <p>“Tener lo que han dicho, una base... en el profesional verlo un poco’ y luego al superior profundizarlo, sí”.</p>
		<p>“... yo en general creo que bien, se llega, se toca una vez de arriba a abajo, los puntos conflictivos, se hace más lento, se dan las instrucciones para el estudio, y se vuelve a hacer una vez más y... como hemos dicho es una obra que en el profesional habríamos podido entender, por tanto, yo pienso que con la semana que hemos tenido’ vamos yo creo algo de tiempo... vamos yo creo que algo de tiem... algo de</p>

	<p>METUTI</p>	<p>tiempo, yo creo que sí que se ha ejecutado bien, en mi opinión claro”.</p> <p>“Eh... pienso que bien, pero...’ mmm... el poco tiempo que hemos estado trabajando...”.</p> <p>“Yo... creo que... o sea... hay que tener en cuenta que cuando se estudia cámara no tienes sólo dos días para hacer las cosas, entonces creo que ha sido... con lo que hemos hecho de... por ejemplo lo de aislar a dos personas para que vayan trabajando los ritmos que encajan, es un poco la muestra de... de como se puede hacer enfocándolo a... a todo”.</p> <p>“Yo pienso que ... para el tiempo que hemos tenido’ en... preparar estas dos <i>Rítmicas</i>, el estudio ha sido correcto y... el que toca”.</p> <p>“Yo personalmente creo que ha sido demasiado rápido”.</p> <p>“Yo diría que... que... es como un método pragmático ¿no?, porque es eh... querer tocar esto rápidamente, y de la manera más eficaz. Creo que sí que es esta la manera de hacerlo, pero faltaría eso que... está diciendo mi compañero Isidro, de profundizar un poco entonces si... pero bueno, si el resultado... si el objetivo que tenemos es tocar la obra y ya está, pues... sería un método pragmático. Además, creo que también es constructivista, en el sentido que, muchas veces pecamos de información, vamos muchas veces a tocar sin saber previamente qué... qué estamos haciendo, entonces... hacer que el alumnado sea el propio eh... el propio que aprenda y que explique a... a sus</p>
--	---------------	---

	<p>compañeros, a su grupo de iguales, pues yo creo que también es una forma más eficaz de... de aprender esa información que muchas veces no se explica”.</p> <p>“... haría falta la partitura’ general, que todos la tengamos en ese sentido, y poder un poco... el trabajo individual también es... conocer la partitura”.</p> <p>“No sé, igual ha sido un poco rápido y precipitado, pero... lo que ha dicho Borja, si... había que tocarlo de la manera más... rápida y lo mejor posible’, igual era la mejor. Si hubiera... más tiempo y eso... vale”.</p> <p>“... que nosotros hubiésemos tenido tiempo de... saber... de informarnos un poco por nuestra... cuenta. Porque yo pienso que... tú puedes escuchar una exposición, pero en ese momento no se te queda todo lo que han dicho. Yo pienso que es mejor’ sentarte tú y leer un poco... yo pienso... y te vas a enterar mejor, vaya... y tener un poco más de idea para... saber... como interpretar mejor’ el papel”.</p> <p>“Yo en mi caso, por ejemplo... al ser el que hizo la exposición, pues no tuve ningún tipo de problemas. Si lo hubiésemos hecho todos (risas) imagino que hubiese pasado lo mismo ¿no?”.</p> <p>“Creo que eso que... hemos hecho... Alberto y yo, creo que sería una faena propia de cada uno...”.</p> <p>“Tengo una última cosa. Todo lo que estamos hablando ahora es estudio en conjunto. Supongo que cada uno, el papel</p>
--	--

		se lo tiene que haber mirado también por su cuenta...".
	METPRO	<p>"... yo pienso que un par de días más hubiesen estado bien".</p> <p>"Más que nada creo que ha faltado... ha faltado fluidez, a la hora de ejecutar... las polirritmias, y... el tocar' por más secciones para escuchar muy bien lo que hace o... esperar el golpe de... tal, para después pegar yo,' ha faltado un poco eso... el profundizar un poco más, y ya está".</p> <p>"... la ... audición que hemos visto de la... de la obra, quizá también por el tiempo, por el final del curso y por todo, pero yo creo que ha sido demasiado rápido, muchas veces no sabíamos que... que estaban haciendo los demás, que... que ritmo teníamos en el papel o que estábamos haciendo. Yo creo que para mi gusto' ha faltado un poco más de tiempo".</p> <p>"... cuando estamos trabajando con la orquesta,' eh... muchas veces' asistimos en... en los parciales a... la percusión con los de madera, la percusión con los de metal, para saber en que momento' eh... para estar dentro de la obra, para estar todos en conjunto, para saber la articulación que están usando otros, para... yo creo que nos ha faltado ese conocimiento de... estar todos' en vez... en vez de estar todos en el papel, estar todos como... un equipo. Para estar todos... hacer todos el mismo tipo de golpe, la misma intensidad, básicamente creo que estábamos siguiendo el papel y... y... que no nos hemos escuchado".</p>

METODOLOGÍA		“Creo que cada uno teníamos que haber buscado nuestra información, saber que estamos tocando y que... que es lo que vamos a hacer”.
	METCO	“Yo diría que... que... es como un método pragmático ¿no? (...) Además, creo que también es constructivista, en el sentido que, muchas veces pecamos de información, vamos muchas veces a tocar sin saber previamente qué... qué estamos haciendo”.  “Tengo una última cosa. Todo lo que estamos hablando ahora es estudio en conjunto. Supongo que cada uno, el papel se lo tiene que haber mirado también por su cuenta... entonces quiero decir, todo este trago que se está comentando ahora para haber mejorado el estudio de la obra estamos hablando solo hablando del conjunto creo que una persona individualmente también puede hacer bastante”.
	GENMET	“... el sistema educativo tiene que evolucionar que’ me parece correcto todos estos proyectos porque yo pienso que es’ bastante mejor y dentro de lo de... estudiar por proyectos, se puede... estudiar pues más competitivo o más comparable y tal, pero luego también eh... lo de que personas más eh... o profesores que lleven más tiempo... no controlen tanto y tal, no tiene sentido porque los jóvenes que están entrando igual tienen menos experiencia, es por la experiencia y la ... y... pueden tener menos experiencia y conocer más... lo que es... la evolución de ahora, internet o lo que sea, y al revés”.

<p>APORTACIÓN</p>	<p>APDI</p>	<p>“Pienso que una... independencia... rítmica’ de... estar en grupo, pero a la vez’ estar escuchando.... estar pendiente de tu papel que es totalmente diferente a los... otros’ y...”.</p> <p>“A mi conocer al autor’, al compositor”.</p> <p>“Yo didácticamente eh... por ejemplo, lo que ha dicho Alberto, el autor, la pieza, que es parte de la historia de este instrumento, y... de paso a... por ejemplo a Varèse, que lo hemos comentado antes también, pues también conocerlo a él y a los... equivalentes. Luego ya más tirando a la práctica, por ejemplo, el... tema de... cómo explicaros exactamente... #el tema de llevar eh... de pasar de una subdivisión... binaria a una ternaria...”.</p> <p>“Yo creo que... sí que es verdad que aportan bastante... en el caso de las modulaciones rítmicas, en el sentido de independencia de... de... cada uno porque ninguna... ninguno teníamos un papel... digamos entre comillas parecido,’ y cada uno teníamos el propio. Es verdad que... después hemos aprendido sobre el autor, sobre la obra en sí...”.</p> <p>“La época”.</p> <p>“Los ritmos latinos, también, eh... “.</p> <p>“A mi... para lo que me ha servido, ha sido para intentar coordinarme en algo... muy complicado con... un grupo de gente grande, porque nunca había tenido una experiencia de cámara, con un grupo superior a... cinco personas y... no tocando algo que hubiese polirritmias’ o</p>
-------------------	-------------	---

	<p>que tuviese que aislarme un poco y estar pendiente de no cruzarme con una... otra persona”.</p> <p>“Sí que ha aportado bastante, y... me ha aportado muchos conocimientos de los que no tenía antes, pero... ya está”.</p> <p>“Yo creo que lo que más el ritmo ¿no?, en esta obra’ y escuchar (...) Escuchar al de al lado’ y no cruzarte. El ritmo sobre todo”.</p> <p>“A mi también me ha servido, ahora que dices lo del ritmo para... ver eh... como ha aplicado las bases latinas, de la clave de son, y como las ha cruzado en un ámbito contemporáneo que no es’ como con un papel principal, como un papel de acompañar al grupo...”.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

### 3. Síntesis de los resultados

La presentación de este apartado culmina el capítulo cuarto de la investigación. Durante el desarrollo del mismo, se procede a la exposición de la información resultante tras la ejecución de la fase de análisis y la presentación de resultados de los datos extraídos, exponiéndose de manera diferenciada en dos secciones. En la primera de ellas se detallan las referencias relativas al profesorado participante en el estudio, mientras que, en la segunda sección se relatan los datos extraídos de la realización de los *focus groups*.

Para la elaboración de esta síntesis se han tomado como punto de referencia las diversas categorías extraídas del análisis de las entrevistas y de los *focus groups* practicados, categorías éstas que ya han sido enumeradas en apartados precedentes.

Los resultados específicos obtenidos de las cuestiones planteadas al profesorado de los centros musicales superiores de titularidad pública de la Comunidad



Valenciana muestran, como objetivo general a conseguir por parte de los entrevistados en el desarrollo de su docencia, el conocimiento técnico de los distintos grupos de instrumentos que conforman la percusión, así como el aprendizaje de los diversos estilos y géneros musicales que posibilite al alumnado una formación orientada al desarrollo de un proyecto de vida a través de la música.

Entre los diferentes objetivos propuestos para la consecución de este proyecto de vida, aparecen diversas sugerencias dirigidas hacia el conocimiento de otras disciplinas artísticas que les aporten unas competencias humanísticas que deriven en una formación integral encaminada no sólo al ámbito musical, sino a un ámbito superior de formación orientada al propio conocimiento y personalidad.

En referencia a la calidad de la formación que se les está transfiriendo al alumnado, el profesorado opina que desde los centros públicos se proporciona una educación correcta, pero hacen acotación a varias carencias como puede ser la posibilidad de inclusión de más profesorado especialista en una labor determinada, profesorado especialista en orquesta u otro tipo de agrupación instrumental, que les aporte una mayor flexibilidad y adaptación a la realidad específica y profesional de cada momento, con una visión de futuro que les permita la adquisición de mayores cotas de formación.

Otros aspectos en los que se reclama un cambio cuya finalidad es la de poder mejorar la calidad de la enseñanza están referidos a la falta de colaboración entre los diferentes departamentos de los organismos educativos y la falta de realización de proyectos conjuntos entre estos mismos departamentos o entre departamentos de otros conservatorios. A nivel de infraestructura de los centros, así como de inversión en material didáctico, el profesorado también realiza un llamamiento a la necesidad de una mayor dotación presupuestaria por parte de las administraciones educativas.

En cuanto a los aspectos destacables que opinan que son positivos de la actual formación, aparecen la posibilidad de ofrecer diversas vías de docencia como puede ser una rama más específica dirigida no ya a la formación instrumental

exclusivamente, sino a un enfoque pedagógico o de gestión y dirección de centros que abra nuevas vías profesionales a los alumnos.

La valoración del actual plan de estudios los profesores la califican de forma positiva, pero realizan algunas apreciaciones en referencia a la inclusión de demasiadas asignaturas con un carácter complementario. Estas asignaturas consideran que disminuyen valor a las materias de carácter instrumental, y que en determinadas ocasiones incluso superan la importancia y la dedicación sobre el instrumento principal. Asimismo, también realzan la diferenciación entre la reglamentación que se plasma sobre el documento y la posterior realidad, que suele ser bastante cambiante derivada de la situación e inversión económica realizada en cada momento por las diferentes administraciones educativas.

En referencia a la necesidad de realizar una modificación en el actual plan de estudios que permita la inclusión de una asignatura específica dedicada al *ensemble* de percusión, la totalidad de los participantes en el estudio se ha mostrado a favor.

La categoría referida al *ensemble*, viene determinada a través de tres códigos de los cuales se desprenden las siguientes conclusiones. En referencia a si en la programación didáctica de su centro específico, está incluida la práctica del *ensemble*, existen posiciones que reflejan por una parte el desconocimiento directamente de si forma parte de la programación, situación que se sucede en determinado caso entre todos los profesores de un mismo centro. De esto se puede concluir que la mayoría del profesorado, todo y hacer referencia a la pregunta realizada, realmente desconoce si está incluía la práctica del *ensemble* dentro de la documentación referida a la programación didáctica. Este hecho, siembra la duda sobre la propia elaboración de la programación didáctica del centro de docencia.

En cuanto al perfil del docente que se debe de encargar de la impartición de esta asignatura, la casi totalidad de los entrevistados consideran que es a un especialista de percusión al que le corresponde realizar esta función. Esta respuesta se justifica específicamente en el nivel de competencia sobre el repertorio a interpretar y del conocimiento de las características técnicas y

posibilidades sonoras de los instrumentos. Aparece la particularidad de la defensa por parte de un profesor de que no sea un especialista de percusión el responsable de la docencia, justificando su respuesta en que finalmente se está enseñando de música, no percusión particularmente.

Relativo a la diferenciación del *ensemble* de la asignatura de música de cámara, los entrevistados se muestran favorables a la inclusión de una asignatura específica relacionada con esta agrupación y diferenciada de la música de cámara. Para ello, exponen la conveniencia de realizar repertorio que esté constituido solamente por instrumentos de percusión, e interpretar otro repertorio integrado por la percusión junto a otros grupos de instrumentos, afirmando que estas agrupaciones serían realmente las utilizadas para la ejecución de la música de cámara.

La determinación de la autoría de la primera composición escrita para *ensemble* de percusión, al igual que como se ha visto en capítulos anteriores, en esta ocasión también continúa siendo objeto de controversia. Tras las diferentes cuestiones planteadas en la entrevista a este respecto, los datos extraídos muestran un amplio abanico en cuanto a las diferentes valoraciones expresadas.

La especificación de la obra exacta presenta grandes variabilidades entre los encuestados, citando piezas tanto de *ensemble* solo de percusión, como otras composiciones en las que se hace en determinado momento un uso exclusivo de la percusión, aunque incluidas dentro de otras formaciones como pueden ser las orquestales. Es relevante destacar la existencia de una respuesta en la que uno de los profesores entrevistados hace referencia a una obra que no está escrita para *ensemble* de percusión, y que data exactamente del año 1959, con lo que, entre las diferentes respuestas realizadas por los encuestados como primera obra para *ensemble*, existe una variación temporal de 43 años.

Por lo que se refiere a la inclusión de estas piezas iniciales en el repertorio a trabajar en el aula, el profesorado sí que reconoce su práctica, situándola principalmente en los primeros cursos de los estudios de percusión. Es remarcable la referencia que se hace por parte de los tres profesores del Conservatorio Superior de Música de Alicante de que no hacen uso de estas

piezas para *ensemble* justificándolo en el protocolo COVID que limita el número de alumnos dentro del aula.

En referencia al último código que conforma la categoría de obras iniciales, y que hace mención a los objetivos planteados con la inclusión de estas piezas en el repertorio a tratar, el profesorado sitúa la formación humanística, el conocimiento de las obras clásicas, así como el estudio del tratamiento de los instrumentos y de la evolución del tipo de composiciones como principales objetivos a conseguir.

De todas las categorías resultantes del estudio, la que más información ha transmitido después de la realización de la fase de análisis, ha sido la referida a la metodología. Prácticamente la totalidad del profesorado admite la utilización de una metodología de corte tradicional en su docencia, asumiendo al mismo tiempo el desconocimiento de cualquier otro tipo de metodología, pero sí que estando abiertos a la experimentación y aprendizaje de nuevas formas de proceder didácticamente. Entre el profesorado que afirma que utiliza cierta variación de la metodología tradicional, debido a las características de aprendizaje de la materia, remarca la utilización de una metodología cambiante, adaptable a cada individuo personalmente y a cada circunstancia del proceso educativo.

El grado de conocimiento de metodologías directas como el aprendizaje cooperativo, por proyectos o la educación musical performativa, es muy escaso por parte de los entrevistados. Resulta curiosa la práctica unanimidad de situar estas metodologías en el ámbito de los estudios de primaria y de secundaria, y no en los de superior. No obstante, se muestran dispuestos a su experimentación en el aula de percusión, reconociendo que tal vez hagan uso de algunos recursos que aportan estas metodologías, pero que no son conscientes de su pertenencia a las mismas.

Referido a la idea de si se está produciendo cierta evolución en la docencia musical superior o se mantiene el anquilosamiento que durante largo tiempo ha existido, los partícipes opinan de manera mayoritaria que el peso de la tradición está muy presente todavía hoy en día, y que la apertura hacía nuevos proyectos

de innovación sí que se está produciendo, aunque sea de forma lenta. Igualmente, ponen en relevancia la diferenciación existente según las especialidades o asignaturas y que, frente al mantenimiento de la misma manera, forma y estructura de ejercer la docencia, el profesorado sitúa los estudios de percusión entre los que mayor interés por evolucionar en la docencia y aplicar recursos didácticos que aporten nuevos medios que desemboquen en una formación más amplia y completa frente a la inmovilidad de otras especialidades. Es destacable la referencia por parte de uno de los profesores al sostenimiento de lo que en palabras textuales del mismo “hay que mantener lo que ha funcionado toda la vida”. En cambio, el mundo y la sociedad en que vivimos cambia de forma considerable.

Como finalización al estudio realizado sobre el profesorado, la última de las categorías establecidas hace alusión a la relación tanto institucional como académica existente entre los conservatorios superiores de música y la Universidad. La totalidad de los participantes exponen la necesidad de existencia de una mayor colaboración entre ambas instituciones académicas que derive en una convergencia de los estudios musicales en estudios universitarios al igual como ocurre con las especialidades de Bellas Artes o los estudios musicales en otras latitudes como puede ser en los Estados Unidos de América. Asimismo, dadas las características de los estudios musicales, también se destaca la integración en la universidad, pero manteniendo un grado de independencia en cuanto a la organización académica, siendo también notable la idea de realización de una formación abierta que posibilite la consecución de créditos en diferentes facultades que aporten conocimiento de otras materias y que puedan ser vinculadas a la formación específica del alumnado de estudios musicales.

La síntesis de los resultados que se extraen de los *focus groups* realizados al grupo control y al grupo experimental de alumnos, se presenta de forma independiente con la finalidad de poder establecer una serie de coincidencias y divergencias resultado de las cuestiones planteadas de modo idéntico a los dos grupos.

La primera de las categorías en que se ha resumido las aportaciones realizadas por el alumnado participante en el grupo control, corresponde a la etiqueta de *ensemble*. A la definición de la misma, unánimemente se ha contestado como la

realización de un trabajo grupal con instrumentos de percusión que posibilita mostrar las peculiaridades de este conjunto de instrumentos. Paralelamente, aparece la cuestión de qué fecha se establece para considerar el inicio del *ensemble* y a partir de qué número de integrantes se considera este tipo de formación.

En cuanto a las características de esta agrupación, se contempla la posibilidad de introducción de otros instrumentos que no sean de la familia de la percusión, así como la peculiaridad de interpretar las piezas generalmente sin director. Esta particularidad posibilita la necesidad de un trabajo más intenso de escucha activa y de conexión entre los miembros para crear nuevas texturas surgidas de los diferentes timbres y sonoridades. El alumnado resalta la gran variedad de estilos que se pueden interpretar y la versatilidad de este tipo de agrupación que posibilitan un aliciente más para el mundo de la composición con el estreno constante de música de nueva creación.

La problemática sobre la diferenciación o inclusión dentro de la asignatura de música de cámara es motivo de bastante debate entre los miembros del grupo, formándose al final dos puntos de vista divergentes al respecto. El primero de ellos es partidario de una total diferenciación frente a la música de cámara, justificando sus posiciones a partir de la gran cantidad de repertorio existente exclusivamente para los instrumentos de percusión, y enfatizando en la idea de una interpretación con instrumentos de percusión exclusivamente. Por el contrario, el otro punto de vista resalta que la inclusión del *ensemble* de percusión dentro de la asignatura de música de cámara posibilitaría el conocer sonoridades de otros instrumentos que viabilicen la aportación de nuevas texturas y articulaciones adaptables a los instrumentos de percusión, propiciando al mismo tiempo, el conocimiento de un repertorio más amplio aplicable al conjunto de estos instrumentos. Independientemente de incluir o no el *ensemble* de percusión en la música de cámara, la totalidad del grupo es favorable a la existencia en el currículo de una asignatura específica dedicada exclusivamente a esta agrupación.

La formación y el perfil del profesorado a impartir la materia es otra de las cualidades que propician discusión dentro del grupo, siendo varias las visiones que aparecen al respecto. La idea de que sea un especialista de percusión el

profesor encargado de la docencia es predominante, pero también se expresan otras posibilidades como la de determinar el profesor según el repertorio a interpretar, que significaría el aporte de una visión menos técnica, pero con ideas más globales de la pieza a ejecutar. Igualmente se plantea también la posibilidad de que sean dos profesores, uno especialista y el otro no, los que puedan realizar conjuntamente la docencia.

En referencia al conocimiento previo de la pieza por parte de los alumnos, la mayoría de los integrantes del grupo control afirma ser desconocedor de estas piezas y de su autor, siendo tras la actuación realizada en esta investigación, cuando han sido conscientes de su importancia, mostrando el descontento por no haberse producido el contacto con ellas previamente.

La autoría de la primera pieza para *ensemble* es bastante desconocida para los alumnos, refiriéndose a autores como John Cage e incluso realizando una alusión de una pieza para dúo de timbales de los hermanos Philidor, músicos de la corte de Luis XIV.

Sobre la pieza de Roldán muestran la extrañeza de que sea de las primeras composiciones por su dificultad. Asimismo, se hace referencia a la complejidad de determinar el momento exacto de instauración del *ensemble*, justificándolo en la evolución continua en que se encuentra la investigación historiográfica, pudiéndose dar el caso de la aparición de una pieza datada con anterioridad a las existentes en cualquier momento.

La determinación de composiciones del mismo periodo también es complicada para los alumnos, mostrando principalmente su desconocimiento y haciendo mención por parte de dos alumnos concretamente de obras tales como *Ionisation* o una pieza para 10 ó 12 panderetas que desconoce el título y autor.

Durante el desarrollo del *focus group* se plantearon bastantes cuestiones sobre las características y la evolución de la instrumentación de las obras interpretadas, destacando la gran diferenciación con el tipo de música que se interpreta actualmente y significando este hecho como ejemplo de la constante evolución que se está produciendo dentro de la composición y la interpretación. La

inclusión de instrumentos de la música popular en un contexto clásico resultó extraña para los alumnos, determinando la creencia inicial que la pieza iba a resultar más sencilla de interpretar por la simplicidad del instrumental utilizado, pero destacando posteriormente la dificultad que presenta la interpretación al comenzar a fusionarse ritmos y desplazarse las series rítmicas.

La utilización de las nuevas tecnologías para el estudio de la pieza ha sido bastante escasa en el grupo, debido a la poca existencia de grabaciones en *Youtube* principalmente, y mostrando cierta rareza al no encontrar mucha información a pesar de la importancia de la pieza. Esta situación la justifican los alumnos por la dificultad de interpretación de la obra que se ha citado anteriormente y cierto temor a que no sea de bastante calidad la grabación subida a la red.

Para finalizar la información referida a la categoría de obras iniciales, aparece la idoneidad de situar la pieza dentro de los estudios profesionales o superiores. Ante esta disyuntiva varias son las posiciones, diferenciándose entre la que considera que deben ser tratadas en los últimos cursos del grado profesional, justificándolo con la necesidad de anticipar la toma de contacto con el repertorio inicial para grandes conjuntos, y la posición de que sea exclusivamente en el grado superior cuando se debe realizar el estudio, argumentándolo, en esta ocasión, con la idea de posesión de aspectos y conocimientos más amplios y profundos sobre la materia a tratar. En ambos casos se hace referencia al grado de profundización en el trabajo a realizar según las posibilidades de los interpretes.

La categoría dedicada a la metodología es de la que más códigos se han podido extraer al efectuar el análisis de los documentos. En cuanto a la valoración de la metodología utilizada en el estudio, así como al nivel de profundización en su aplicación, los partícipes la consideran correcta, describiéndola como un trabajo similar al que se realiza en las agrupaciones profesionales (reparto de papeles, estudio personal, ensayo y grabación-concierto). A pesar de esta situación, se reclama por parte de los alumnos una dedicación más extensa al apartado de ensayo y la realización de un trabajo de mayor minuciosidad, con la finalidad de poder adquirir un mayor control sobre la partitura a interpretar.



Los participantes en el grupo control muestran total disponibilidad a la introducción por parte del profesorado de nuevas metodologías aplicadas a la docencia, así como a su experimentación en el aula, siendo conocedores por su parte de tres tipologías de métodos docentes: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por competencias y la docencia de lo que denominan metodología a través del programa.

En referencia al aprendizaje por proyectos, lo describen como la aplicación práctica de los aspectos teóricos a partir del trabajo realizado sobre un tema determinado, dando opción a que cada alumno pueda conseguir los objetivos según sus aptitudes personales. Mantienen que todo y no ser un método muy implantado en los estudios superiores, sí que pueden ser utilizado durante toda la docencia musical, catalogándolo dentro del significado de “enseñar a enseñar”.

La aplicación del aprendizaje por competencias en los estudios musicales, los partícipes consideran que es positivo por su naturaleza de adaptabilidad a cada fase del desarrollo educativo. Con esto, la necesidad de conexión entre el profesorado para llegar al mismo punto de encuentro y la coordinación entre todas las asignaturas, tanto prácticas como teóricas, consideran que es de difícil aplicación en los centros superiores musicales, realizando al igual como habían citado en el aprendizaje por proyectos una diferenciación entre la cuestión teórica y su posterior aplicación práctica dentro del aula. En ambas discusiones, el alumnado hace referencia a que el ser un buen intérprete no es sinónimo de ser un buen docente.

La metodología a través del programa la describen como un trabajo en grupo en el que la totalidad realiza exactamente la misma actividad, en esta ocasión todos interpretan el mismo tipo de partituras por efecto imitación, lo que deriva en un aprendizaje que denominan de acción espejo: “tú aprendes de ellos, ellos aprenden de ti”.

La práctica de estos programas metodológicos la valoran de forma positiva, pero los discentes son críticos con la situación general de la instrucción musical superior, detallando que a pesar de estar cursando unas enseñanzas reconocidas como de grado, con las competencias académicas derivadas de la firma del

Tratado de Bolonia, se continúa ejerciendo de manera mayoritaria una docencia similar a la de los años 80.

Existe gran cantidad de profesorado que se resiste a efectuar un reciclaje y una actualización que los habilite para poder ejercer la investigación y equiparar la docencia musical a otras especialidades superiores. Ante esta situación, son los mismos alumnos los que directamente especifican al profesorado del centro entre los que se mantienen haciendo uso de la tradición metodológica, que los mismos docentes significan que “toda la vida les ha funcionado”, frente a una minoría renovadora que aboga por una constante evolución y experimentación de nuevas propuestas didácticas. Esta renovación metodológica se considera que es fundamental para la integración en el sistema superior de enseñanza universitaria.

La discusión de la categoría metodología, también ha contribuido a que se iniciase un debate sobre la idoneidad de las materias que actualmente se encuentran en el currículo. Debido a las peculiaridades de los instrumentos de percusión, el alumnado reclama una revisión de las asignaturas existentes en la actualidad, justificándolo en la necesidad de abrir los estudios de percusión a nuevas variedades musicales como son la música moderna, música étnica o el flamenco.

La incorporación de estas asignaturas la plantean en forma de optativas que puedan ser elegidas personalmente, en detrimento de otro tipo de asignaturas que actualmente se están cursando y que afirman no aportarles nada a su formación. Igualmente, este planteamiento deriva en una discusión sobre la necesidad de ampliación de créditos ECTS que significaría una mayor duración de los estudios de grado, pero que les aportaría una mejor especialización y la consecución de unas nociones básicas de todas estas facetas expuestas.

El aporte individual adquirido por los alumnos que destacan de la realización de todo el proyecto lo dividen en dos aspectos: aportación personal y aportación didáctica. Dentro de las aportaciones personales especifican el grado de familiaridad y sinergias surgidas entre ellos tras la práctica de las actividades en grupo.

En cuanto a las contribuciones didácticas, la primera mención y más generalizada es la posibilidad que les ha proporcionado la participación en este tipo de proyecto para conocer la pieza y todas las conclusiones que se pueden extraer de la instrumentación y la notación de la partitura. El segundo punto que resaltan es la posibilidad de poder tocar piezas para una formación numerosa, siendo prácticamente el conservatorio el sitio donde esta situación se puede ocasionar, y que después de finalizar estos estudios es muy difícil el poder tocar piezas con una plantilla tan extensa.

Todo y que alguno de los integrantes del grupo ya había trabajado las piezas con anterioridad, se realza la particularidad de que no es idéntico interpretarlas siempre con las mismas personas, ni se presenta la misma situación, ni es el mismo director ni instrumentos, por lo que cada vez se ejecutan versiones diferentes que siempre aportan y que el trabajo es distinto en cuanto a la profundidad de su interpretación, haciendo en esta ocasión una discriminación entre si se interpreta en los estudios de grado profesional o se interpreta en los estudios de grado superior. En todas estas situaciones, la participación siempre la aprecian como positiva.

Los resultados obtenidos después del análisis de los datos aportados por el *focus group* realizado al grupo experimental se exponen igualmente por categorías, manteniendo el mismo orden de presentación que se ha seguido en el grupo control.

A la categoría de *ensemble*, los alumnos definen esta agrupación como conjunto musical de estética contemporánea formado por instrumentos de percusión. Es relevante significar que es bastante numeroso el grupo de alumnos que se refiere a la interpretación de música contemporánea o de música del S. XX. Igualmente, se hace alusión a la posibilidad de que un grupo de dos personas ya conformen un *ensemble*, y que existe la posibilidad de incluir nuevos recursos como la percusión corporal, así como diferentes arreglos de música anterior al periodo citado.

La inclusión del *ensemble* dentro de la asignatura de cámara la observan positiva, justificando que la opción de interpretar música con otros instrumentos

diferentes a la percusión amplía el repertorio y abre la posibilidad de observar otras facetas y caracteres, traduciéndose en un mayor desarrollo intelectual y una mejor formación musical.

El perfil del docente a desarrollar la asignatura muestra divergencia en cuanto a las valoraciones. Mayoritariamente se muestran conformes a que sea un especialista de percusión, justificando esta defensa en que el especialista de percusión entiende la música igualmente que el especialista de música de cámara, pero posee más conocimientos específicos del instrumento.

Paralelamente, también existen alumnos que prefieren determinar el profesor según el repertorio a interpretar, justificando en esta ocasión la posibilidad de obtener conceptos más específicos sobre el periodo o el tipo de música que se está interpretando. Asimismo, también sitúan al profesorado de asignaturas de corte teórico, como armonía o análisis, como idóneos para poder entender la música desde una perspectiva más estructural de la pieza interpretada.

El grado de conocimiento de la pieza y del autor previo a la participación del alumnado en esta investigación reconocen que era mínimo de forma prácticamente unánime. Tras el planteamiento por parte del moderador del *focus group* de estas cuestiones, se sucede una gran discusión entre los miembros del grupo a la hora de catalogar al compositor, centrando principalmente el debate sobre la significación del concepto de nacionalismo.

Las posiciones que aparecen se fundamentan, por una parte, en la descripción de compositor nacionalista por el uso de instrumentos, patrones rítmicos y otras características originales de su procedencia, citando la introducción en la música de Roldán de las tendencias derivadas del afrocubanismo en contraposición al asentamiento de las influencias musicales europeas ejercida sobre los países latinoamericanos. Por otro lado, aparecen los enfoques entre el alumnado en los que defienden que el reconocimiento y difusión del folclore de un territorio no es nacionalismo, haciendo alusión a composiciones de autores de origen europeo como pueden ser Bartók o Kodály. Finalmente se concluye en la diferenciación entre el concepto de nacionalismo cultural y científico frente al concepto de

nacionalismo político, asentándose sobre unas fundamentaciones y significaciones totalmente diferentes.

En correspondencia a la primera autoría de una composición para conjunto de percusión la discusión la centran concretamente sobre tres piezas: *La Nariz* de Shostakovich, *Las Rítmicas* de Amadeo Roldán e *Ionisation* de Edgar Varèse.

Independientemente de establecer una de estas piezas como la primera composición para *ensemble*, el debate se establece sobre el concepto de considerarse como una obra completa o parte de un conjunto para determinar la autoría. A este respecto, la utilización del grupo de percusión en el entreacto de la ópera de Shostakovich, o el hecho de que *Las Rítmicas* n° 5 y 6 formen parte de una colección total de 6 piezas, desemboca en cuestionarse si *El Anillo del Nibelungo* de Richard Wagner es una obra entera o cada una de las cuatro partes es independiente. A partir de este cuestionamiento es cuando aparece la visión de que es la pieza de Varèse la primera composición para *ensemble* de percusión, llegando finalmente a un principio de acuerdo entre el grupo en que todas las posiciones son correctas según su fundamentación, pero dándole a Shostakovich el reconocimiento como precursor de la percusión camerística.

El grado de conocimiento de piezas del mismo periodo tratado es bastante escaso en el grupo experimental, haciendo mención a *La Nariz* de Shostakovich y a algunas obras escritas por John Cage. Igualmente afirman unánimemente y con rotundidad que, en ninguna otra asignatura cursada en el centro se han materializado comentarios algunos sobre las piezas o el compositor en cuestión.

Las características instrumentales de las composiciones presentan un aspecto positivo y otro negativo en cuanto a la visión del alumnado. Como aspecto positivo resaltan la inclusión del patrón rítmico tradicional basado en la clave latina formada por un ritmo 3-2/2-3, destacando el continuo desplazamiento de las células rítmicas de este patrón a lo largo de las dos piezas.

En cuanto al aspecto negativo ilustran la ignorancia en la existencia de algunos de los instrumentos requeridos en la partitura como son la quijada y la marímbula. Es destacable la mención de desconocimiento que hacen de la

quijada en su denominación en español, en cambio sí que es conocida su denominación en lengua inglesa (*vibraslap*). La marímbula la sitúan como un antecesor de la marimba, describiéndolo como un instrumento sin cromatismos y de construcción muy rudimental, asimilándolo al balafón africano, hecho que significa el total desconocimiento de este instrumento.

La inclusión de la pieza en el grado profesional la observan factible como una toma inicial de contacto para su posterior desarrollo y profundización en el grado superior, destacando en ciertas ocasiones la falta de base teórica, así como experiencia en tocar con agrupaciones de más de cinco personas. Esta base teórica se puede implementar a partir de la numerosa literatura a la que es posible acceder a través de internet y de la que han hecho uso personal durante las sesiones de estudio individual de esta partitura.

La relevancia histórica de la pieza en cuestión hace totalmente imprescindible, según la totalidad del grupo, el conocimiento de la misma por parte de cualquier alumno que curse los estudios de percusión.

La metodología utilizada para el desarrollo del estudio, según se desprende de las aportaciones realizadas, consideran de forma general que ha sido correcta, destacando de todas las acciones realizadas, la investigación teórica individual de diferentes aspectos técnicos e históricos con su posterior exposición frente al grupo y la planificación en diferentes sesiones del trabajo práctico diferenciadas en: estudio personalizado, lectura en conjunto, trabajo de puntos conflictivos, trabajo a velocidad lenta, instrucciones de estudio e inicio nuevamente del ciclo.

La aplicación de esta metodología, la denominan método pragmático, describiéndolo como la forma de conseguir los objetivos rápidamente de la manera más eficaz. Resaltan el carácter constructivista de esta metodología que les posibilita el conocimiento previo de muchos aspectos de la pieza que van a interpretar.

Entre los diversos aspectos que los alumnos consideran que se pueden perfeccionar de todas las actividades realizadas, destacan la falta de más sesiones de trabajo en conjunto, una profundización en la práctica por grupos parciales de

instrumentos, así como el acceso al guion de la partitura general que les hubiese posibilitado un conocimiento más absoluto del conjunto de la composición. La realización de todas estas sesiones al final de curso, opinan los alumnos que les ha imposibilitado poder profundizar más sobre el tema debido a la carga de trabajo y tensiones que se produce durante este periodo del calendario escolar.

La introducción de nuevas metodologías para realizar la investigación la consideran positiva destacando la utilización del trabajo por proyectos que lo convierte en más competitivo, así como la necesidad de evolución constante del sistema educativo, situando al profesorado más joven con mucha menos experiencia docente, pero con mayores conocimientos de recursos didácticos e informáticos.

La aportación que la participación en esta investigación les ha proporcionado personalmente lo centran sobretodo en aspectos didácticos, destacando entre ellos la posibilidad de poder interpretar una pieza con gran número de partícipes que nunca habían podido realizar en música de cámara, la escucha activa del conjunto de voces, la independencia y modulaciones rítmicas. En cuanto a aspectos teóricos resaltan el conocimiento de la pieza y el autor, así como las características de la época y la evolución histórica del mundo de la percusión.





# Capítulo V.

---

## CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA



## **V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

La exposición del capítulo que a continuación se plantea cierra los distintos apartados que conforman el corpus teórico y práctico del presente trabajo. Este epígrafe refleja las conclusiones extraídas a lo largo del trabajo expuesto con anterioridad y la prospectiva que se puede extrapolar de la investigación. Junto a este apartado, las referencias y los anexos concluyen la presentación de esta tesis doctoral.

La incorporación de programas de innovación educativa dentro de las enseñanzas superiores musicales debe ser un hecho que convierta el sistema docente en un continuo progreso pedagógico que sea fiel reflejo de los avances que la sociedad actual está ejercitando y favorezca el desarrollo y calidad de la enseñanza resultante.

A partir del incremento de estos programas, la introducción de nuevas metodologías didácticas como son las que se desprenden del aprendizaje cooperativo o la enseñanza performativa debe desembocar en el alejamiento del uso de la metodología tradicional, tan arraigada en la docencia musical. Con la renovación educativa se puede alcanzar de forma más coherente los objetivos y contenidos marcados al inicio de cada uno de los proyectos pedagógicos para que éstos generen conocimiento y mejoren la realidad educativa musical.

Figura clave en el impulso de estos programas de innovación metodológica es la representada por los docentes. En ellos recae el peso de la elaboración de esta transición educativa que debe partir de su propio convencimiento en la capacidad de actuación en estos cambios dentro de su evolución profesional y laboral, que permita establecer nuevas conexiones y relaciones con un alumnado con una madurez intelectual cada vez más desarrollada y unas exigencias significativas y más profundas en cuanto al grado de formación recibida.

Estas exigencias por parte del alumnado se transforman en realidades que cabe citar tienen su origen en la difusión y uso de nuevas tecnologías adaptadas a la educación. Estas posibilitan la continua adquisición de nuevos conocimientos y, el acceso a unas mayores relaciones con otros centros educativos del continente

europeo que sirven como referencia de intercambio de nuevos procedimientos en la acción docente.

El propósito de la elaboración de este estudio ha sido el de implementar la aplicación de nuevas metodologías docentes a los estudios superiores de música en la especialidad de percusión que aporten un avance en los recursos y posibilidades educativas. Así como también, la experimentación y evaluación de la reacción que sobre el alumnado produce una intervención de estas características como forma de enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la pregunta de investigación formulada, así como de los objetivos planteados al inicio del proceso de redacción de este trabajo, se han podido advertir y profundizar en diversos aspectos relacionados sobre la actuación de la acción docente en los centros superiores de enseñanza de la percusión de titularidad pública en la Comunidad Valenciana. Esta actuación ha derivado en una consecución de información de variada temática que en el planteamiento inicial de la investigación no estaba establecida entre las variables que se creían posibles extraer de la elaboración del proyecto.

Una de estas variables, refleja la situación de una perspectiva social existente que traza la total diferencia en cuanto a la desigualdad de género de la comunidad educativa representada por la percusión en los centros estudiados. Esta desigualdad muestra unos datos que son irrefutables.

Los sujetos que han participado desde la vertiente del profesorado de la materia pertenecen todos al sexo masculino, lo que constituye el 100% de la población. En cuanto a la población representada por el alumnado participante en el trabajo, tan solo una persona corresponde al género femenino, lo que teniendo en cuenta que el total de los sujetos asciende a un número de veinte, porcentualmente ofrece unos datos que marcan solamente el 5% de los participantes.

Ciñéndose ya en las valoraciones de los datos presentados de carácter académico y educativo, la implantación de los estudios de percusión de manera reglada dentro del sistema educativo español es bastante cercana en el tiempo si se realiza una comparación con las demás especialidades cursadas en estos centros tanto de instrumentos que conforman la orquesta sinfónica como de otras

especialidades de carácter más teóricas relacionadas con el mundo de la composición o de la dirección.

Esta investigación, se ha focalizado en los centros superiores musicales de titularidad pública de la Comunidad Valenciana. Estos centros incorporan los estudios de percusión a su oferta educativa en el año 1971 en el caso del Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia, en el año 1984 en el caso del Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante, y finalmente es en el año 1998 cuando esta docencia reglada se incorpora a la oferta del Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón.

A esta tardía incorporación de la percusión a la docencia en los conservatorios, le han seguido ya en este s. XXI otras especialidades relacionadas con la música de jazz, la música antigua o la música tradicional. Con ello la oferta de estudios musicales a nivel superior en la Comunidad Valenciana y en el conjunto de España, abarca diferentes espacios de las posibilidades académicas que ofrece el estudio de la música.

Esta amplia oferta de especialidades y tipo de música no disimula la falta de inversión económica e interés en el fomento y difusión de actividades de investigación por parte de las administraciones educativas que, en muchas ocasiones, sitúan estas enseñanzas en un escenario de precariedad académica que dificulta la correcta ejecución de las tareas docentes de una forma acorde al nivel de estudios ofertados.

La incorporación de metodologías específicas basadas en la docencia musical tiene su punto de inflexión a partir de la segunda mitad del s. XX con la creación de una pedagogía contemporánea, herencia de todas las corrientes que desde finales del s. XIX empiezan a aparecer como modelos didácticos musicales. Fruto de estas nuevas propuestas metodológicas es la continua experimentación e implantación de estos nuevos programas en la docencia musical generalista y de forma mucho más lenta y pausada en el tiempo dentro de la docencia musical específica, generalmente en las enseñanzas de nivel elemental y medio.

En cuanto a la incorporación de estas nuevas metodologías en los estudios superiores de la especialidad específica de la percusión, los datos obtenidos muestran que prácticamente es nula su utilización. Cabe resaltar que el

profesorado es consciente de su falta de conocimiento de estos métodos didácticos.

Asimismo, el profesorado se muestra dispuesto a recibir formación específica e incorporar estas prácticas didácticas a su docencia, así como de realizar planteamientos experimentales dentro del aula conducentes a la aplicación de nuevas opciones metodológicas. De estas aportaciones, queda evidente, que el mantenimiento de una educación basada en la metodología tradicional es notable entre los sujetos estudiados, una tradición que se va perpetuando ya que el estudiantado resulta ser posteriormente el profesorado de los propios conservatorios.

Las características de los docentes de cada uno de los centros que han intervenido muestran dos datos que se pueden describir como de particularidades generacionales y laborales. El primero de ellos es la diferenciación casi al 50 % de un profesorado con una gran experiencia en cuanto a años de docencia instrumental de la percusión, frente a la otra parte en que la experiencia docente es bastante menor, más si cabe dentro de la educación en estudios superiores.

De la misma forma, coincide en que el profesorado con mayor experiencia docente forma parte del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas en situación de titularidad, mientras que el segundo de los grupos de profesores, forman parte del mismo Cuerpo, pero en condición de interinidad.

Esta diferenciación en cuanto a la situación administrativa de los profesores es un hecho evidente de la situación de inestabilidad laboral y falta de continuidad existente de forma generalizada en los conservatorios superiores de música a nivel general dentro del Estado Español. Esto en muchas ocasiones supone una dificultad extrema en el desarrollo del proyecto académico a llevar a cabo en un mismo centro, con la gran cantidad de inconvenientes que esta situación significa en la formación aportada al alumnado.

En referencia directa a las peculiaridades de las obras elegidas para realizar esta investigación, el profesorado entrevistado muestra una gran diversidad en cuanto al grado de conocimiento de las mismas y de implantación dentro de su acción docente, situándolas en algunos casos totalmente fuera de su contexto temporal de composición, así como incluso mostrando también el total

desconocimiento del autor de las obras. Esta situación es de destacar a la hora de valorar la idoneidad o no del profesorado que está ejerciendo las funciones educativas en un centro del más alto nivel académico.

Por otro lado, sí que existe unanimidad entre el profesorado en referencia a la conveniencia de que sea incluida una asignatura de *ensemble* de percusión, independiente y específica, en el plan de estudios en la que se pueda desarrollar el repertorio concreto escrito para esta formación. Posteriormente se observa más diferenciación a la hora de determinar las cualidades profesionales y pedagógicas del profesorado encargado de realizar la docencia.

El reconocimiento académico de las titulaciones emitidas por la Universidad y los centros superiores de música no esconde la demanda por parte de los docentes de música a las autoridades educativas de una convergencia entre los estudios de grado ofertados en ambas instituciones académicas.

La situación de falta de colaboración entre una y otra instancia educativa es una realidad que dificulta la producción y divulgación de conocimientos que sean reconocidos por la comunidad científica. La posible existencia de intercambios o convenios educativos entre ambas instituciones sería bastante productiva en el sentido de acercamiento de los estudios musicales a un grado de competencia académica y científica que, entre otros propósitos, podría equiparar el uso de recursos didácticos adaptados a la realidad social y educativa del momento. Situación que tal y como se ha mostrado en la exposición de esta investigación, es posible conseguir, pero de la que actualmente se carece.

Atendiendo a los resultados extraídos del análisis de los *focus groups* efectuados al grupo control y al grupo experimental, se observa que existen similitudes y diferencias según los campos tratados en cada una de las colectividades.

En cuanto a la definición del *ensemble* coinciden bastante las respuestas de ambos grupos, siendo destacables por parte del grupo experimental la mayor situación temporal en cuanto el origen de su establecimiento dentro del s. XX, así como una mayor referencia al repertorio específico a interpretar, más centrado en la música de nueva creación, frente a una mayor posibilidad de interpretar arreglos de otras épocas que realizan los alumnos del grupo control.

El grado de conocimiento tanto de las obras como del autor es prácticamente nulo entre el alumnado, preferentemente en los alumnos partícipes del grupo control. Se ha constatado un mayor interés personal por la búsqueda de información sobre las características y peculiaridades de las piezas y del autor en el grupo experimental, consecuencia de la realización por parte de los alumnos de las sesiones teóricas introductorias dedicadas a este hecho.

En referencia a la metodología utilizada, todo y haber sido totalmente diferente en cada uno de los grupos, el alumnado se ha mostrado satisfecho. Ambos grupos han sacado a la luz algunas nuevas ideas a poder introducir dentro del desarrollo de las diferentes sesiones, siendo en el caso del grupo experimental, donde se ha mantenido un espíritu crítico más positivo en cuanto a la forma de exposición de las sesiones. Esta cuestión puede ser derivada de contar con diferentes sesiones introductorias dedicadas a la contextualización del autor y de las piezas preferentemente.

En contraposición a este hecho, sí que se observa en las manifestaciones de ambos grupos, la convergencia en la valoración del actual plan de estudios de los conservatorios superiores. Ambos grupos han mostrado su disconformidad al planteamiento existente y solicitando por su parte ciertos cambios que proporcionen una formación más integral y transversal.

Entre las peticiones de cambio, destaca la posibilidad de adecuar las asignaturas a las características y preferencias estilísticas de cada alumno que posibilitaría obtener una especialización didáctica adaptable a los intereses personales y profesionales de forma más individualizada. Además, la constante reclamación de una exigencia de actualización y de formación por parte del profesorado acorde al contexto educativo del primer tercio del s. XXI.

Cabe señalar, que ambos grupos han aceptado las directrices marcadas en el desarrollo de las sesiones, hecho que puede significar la existencia de cierto grado de aceptación y acatamiento por parte de los alumnos de las ideas transmitidas por el profesorado. Situación que ha sucedido pese intentar en todo momento crear un hábito de propia autorreflexión crítica que cuestione, dentro del respeto correspondiente, la función ejercida por el profesorado en pro de un mayor



progreso individual de las posibilidades educativo-creativas de cada uno de los partícipes.

La puesta en práctica de este tipo de actividades ha sido totalmente novedosa para los participantes, existiendo unanimidad en reconocer que estas nuevas aplicaciones recreadas en el aula, además de establecer un ambiente de trabajo integrador que posibilita constituir relaciones personales diferentes, sirve de estímulo para afrontar el estudio técnico e interpretativo de las piezas trabajadas desde otro punto de vista mucho más constructivo y enriquecedor, posibilitando el intercambio de nuevas percepciones musicales entre los diferentes miembros que conforman el *ensemble*.

Las diferencias en cuanto a la actuación realizada sobre cada uno de los grupos ha significado la constatación de que una mayor intervención sobre el grupo experimental, con la posibilidad de participación activa individual de los propios miembros en las diferentes actividades y sesiones narradas en este trabajo, permite confirmar que el nivel de competencias conseguidas al final de la realización del proyecto es mucho más extenso y fructuoso que el desarrollado por los alumnos pertenecientes al grupo control.

Durante el progreso del presente trabajo, se han ido produciendo una serie de dificultades que han servido como estímulo de superación para la ejecución del mismo. Entre los inconvenientes aparecidos cabe destacar principalmente el gran esfuerzo realizado para combinar la acción docente con la acción investigadora.

La acción docente dentro de los estudios musicales superiores demanda de una dedicación temporal no solamente basada en el tiempo lectivo dedicado en el centro, ni en el periodo de preparación de las materias a impartir sino que en el caso de las especialidades instrumentales requiere una dedicación exclusiva bastante extensa de entrega al estudio interpretativo del instrumento propio en cuestión, más si cabe en una docencia de nivel superior donde las pretensiones por parte del alumnado en este sentido son bastante exigentes.

Como propuesta de mejora de esta situación, cabría plantearle a la administración educativa la posibilidad de compaginar ambas tareas dentro del horario lectivo o, la reducción de horas de docencia bien sea en el horario laboral establecido o con la posibilidad de acceder a excedencias temporales en pro de la

investigación a realizar y cuya finalidad siempre revierte en una mejora en la calidad de la formación proporcionada al alumnado.

Con todo ello, después de valorar los resultados obtenidos, en referencia al transcurso de la investigación se puede afirmar que los distintos objetivos diseñados al inicio del estudio se han podido conseguir durante la elaboración de los diferentes capítulos que conforman el corpus teórico y práctico de la presente tesis doctoral.

La consecución de los objetivos diseñados viene justificada a través de la respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio de este estudio y, que es la que ha servido de referencia intelectual a lo largo del desarrollo del trabajo. En este caso en concreto, se puede afirmar que la introducción de nuevas metodologías docentes a los estudios superiores de percusión no sólo es posible dentro de la actual percepción y contexto de la docencia musical superior, sino que además deriva en una mejora de los resultados obtenidos.

La investigación elaborada ha viabilizado la creación de un conocimiento didáctico integrador, pero expansivo al mismo tiempo en cuanto a las nuevas vías de exploración que se desprenden de su ejecución. Este conocimiento, aplicado a la práctica tanto teórica como interpretativa, ha posibilitado la observación de nuevos recursos docentes que pueden significar la apertura de nuevas líneas de experimentación que logren considerar el desempeño de la función educativa desde otros parámetros no experimentados hasta el momento.

Estos nuevos procesos de experimentación pueden ser expresados en la realización de futuros trabajos de investigación que amplíen el campo de acción de la población estudiada, pudiendo trasladarse el mismo concepto de investigación a los diferentes centros superiores musicales de España, lo que supondría simultáneamente el poder apreciar las diferentes concepciones e idiosincrasia en cuanto a tradición y singularidad musical existente en cada una de las diecisiete comunidades autónomas que conforman el conjunto del Estado.

Igualmente, un estudio de estas características podría realizarse tanto a nivel europeo como a nivel de continente americano justificado por el origen de procedencia de las composiciones utilizadas en el trabajo.

Este hecho, proporcionaría una visión dividida en tres estadios: un estadio nacional, con las peculiaridades propias aludidas en el párrafo anterior, uno a nivel de continente europeo y otro centrado en el continente americano, con lo que podría ser posible realizar una contraposición de los diversos rangos distintivos que puede mostrar las características académicas existentes en cada uno de los hemisferios.

La incorporación de la nueva información lograda durante el proceso de redacción de esta tesis doctoral posibilita, en el caso de actuación sobre una futura revisión y ampliación de este trabajo, la viabilidad de desarrollo de una analogía entre los resultados obtenidos en el transcurso de realización y presentación de este estudio y la exposición de los datos obtenidos en posteriores investigaciones.

Esta comparación de datos entre los diferentes estudios supondría el acceso a unas reseñas en las que se mostraría el proceso evolutivo tanto desde un punto de reflexión social, como desde una visión didáctica y académica de los estudios superiores de música, dándole una continuidad en el tiempo a esta tipología de investigación y consiguiendo una base de datos que fuese referencial para la realización de nuevos estudios.

Finalmente, las diferentes propuestas de nuevas líneas de investigación que aquí se han expuesto no son más que una incipiente fuente de recursos e ideas de las que pueden surgir nuevos parámetros de experimentación que de momento no existe consciencia de ellos, pero seguro que se podrán extraer de la elaboración de sucesivas revisiones.

Esta tesis doctoral que ahora concluye ha posibilitado la presentación de una investigación de índole artística y didáctica en la que a partir de una intervención de características teóricas y de praxis musical sobre los dos pilares del proceso educativo (profesorado-alumnado), ha facultado la producción de nuevos conceptos y materiales didácticos. Estos contribuyen a la creación de un nuevo conocimiento científico que permite, facilita y mejora la difusión del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios superiores de percusión.



# Capítulo VI.

---

## REFERENCIAS



## VI. REFERENCIAS

### 1. Fuentes documentales

#### A

Adato, J. y Judy, G. (1984). *The Percussionist's Dictionary*. Los Ángeles, California, USA: Belwin Mills.

Adell, J.R. (2015). *El aprendizaje cooperativo por proyectos en la educación musical universitaria: principios, planificación y exposición de experiencias*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Aguilar, J.M., y Martínez Revilla, A. (2002). Los sistemas de investigación en México. *Cinta de Moebio*, (14), 180-189.

Alcalá, J.R. (2013). Investigación artística hoy. Definiciones, análisis y prospectiva. En Díaz, M. y Giráldez, A. (eds.), *Investigación cualitativa en educación musical*, 298, 9-21. Biblioteca de Eufonía. Barcelona: Graó.

Altamira, L. (18 de noviembre de 2013). El ballet mecánico de George Antheil. *Alfil, el diario para leer*. [Diarioalfil.com](http://Diarioalfil.com)

Álvarez Tenorio, V. y Álvarez Balandra, A C. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Internacional.

Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, (10), 23-50.

Arias, F.G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (6º edic.)*. Caracas, República Bolivariana de Venezuela: Editorial Episteme.

Arnau, E. (2003). *José Moreno Gans en la música española (1897-1976)*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Aróstegui, J.L. (2007). *Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música de Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.

Azpurua, F. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens*, 6 (2), 25-36.

Azuero, Á. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4 (8), 110-127.

## **B**

Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del S. XXI. En Díaz, M. y Giráldez, A. (eds.), *Investigación cualitativa en educación musical*, 298, 23-38. Biblioteca de Eufonía. Barcelona: Graó.

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9.

Beck, J. (1995). *Encyclopedia of Percussion*. New York: Garland Publishing Inc.

Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn Bacon.

Borrás, F. y Gómez, I. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental. *Eufonía Didáctica de la Música*, 50, 109-120.

Botella, A.M., y Adell, J. R. (2018). El aprendizaje cooperativo por proyectos: una aportación a la didáctica de la música en la educación universitaria de magisterio en el grado de infantil. *Praxis*, 14(2), 135-154.

Botella, A.M., y Escorihuela, G. (2016). Educación performativa: La enseñanza superior de la flauta travesera en la Comunidad Valenciana. En *Actas del II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música* (pp. 410-425).



Botella, A.M., y Escorihuela, G. (2018). Educación en artes: Un enfoque sobre la enseñanza performativa de la música. *Neuma. Revista de Música y Docencia Musical*, 2018, 1 (11), 78-93.

Botella, A.M., y Escorihuela, G. (2018). Educación praxial: el paradigma de la clase de instrumento. En *Actas del V Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Conservatorios Superiores de Música* (pp. 44-53).

Botella, A.M. y Escorihuela, G. (2020). Influencia de las escuelas flautísticas en la praxis docente del profesorado superior en España. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 153, 99-116.

Botella, A.M. y Escorihuela, G. (2021). Educación performativa musical: herramientas para la investigación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 54, 1-19.

Bowman, W. (2005). Why Musical Performance? En Elliott, D. (eds). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (pp. 142-164). New York, USA: Oxford University Press.

Bresler, L. (1998). "Child art," "fine art," and "art for children": The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, 100 (1), 3-10.

Bresler, L., y Ardichivilli, A. (2002). *Research in international education: Experience, theory and practice*. New York: Peter Lang.

Bresler, L., y Thompson, C. (2002). *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Bresler, L. (2005). Music and the intellect: Perspectives, interpretations, and implications for education. *Phi Delta Kappan*, 87 (1), 24-31.

Bringas, A. (2012): *Música mexicana para ensamble de percusiones. Antología, catálogo, y análisis musical de tres obras, con recomendaciones interpretativas: Tambuco de Carlos Chávez, Políptico de Manuel Enríquez y La Chute des Anges de Federico Ibarra*. Tesis

doctoral, Escuela Nacional de Música (ENM), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

## C

Calderón, L. (2017). Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado español. *Música oral del Sur: revista internacional*, (14), 227-252.

Calomarde, N.- Donadi F. (2017). Constelaciones territoriales en la literatura y el arte contemporáneos de América Latina. *Recial: Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, 8 (12).

Campbell, P. (2004). *Teaching Music Globally*. New York, USA: Oxford University Press.

Campbell, P. y Lum, C. (2019). *World Music Pedagogy: School-community intersections*. New York, USA: Routledge.

Campos, R. (1976). *Método completo de Percusión*. Valencia: Piles.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile, Chile: LOM ediciones.

Carruthers, G. (2008). Educating professional musicians: Lessons learned from school music. *International Journal of Music Education*, 26(2), 127-135.

Carrasco, J.B., y Hernández, J.F.C. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.

Catalán, T. (2005). *El compositor Ramón Barce en la música española del siglo XX. Análisis y edición comentada de sus escritos técnicos, estéticos y sociológicos esenciales*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in Education* (6th Edition). Londres, GB/ Nueva York, USA: Routledge

Concha Molinari, O. (1999). De la enseñanza profesional del músico: ¿Profesor de música o profesor de instrumento? ¿Música histórica o música contemporánea? ¿Conservación o cambio? *Revista Musical Chilena*, 53 (192), 75-77.

Cook, G. (1951). *Teaching percussion*. New York, USA: Schirmer Books.

Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48.

Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).

## D

de la Vega, M. C. y Aviñoa, X. (2001). Contra la falta de perspectiva histórica (bases para la investigación musical contemporánea en España. *Revista catalana de musicología*, 171-200.

Delgado, F. (2003). *Los gobiernos de España y la formación del músico*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, España.

Delgado, F. (2006). La construcción del sistema nacional de conservatorios en España (1892-1942). *Cuadernos de música iberoamericana*, 12, 109-134.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Entering the field of qualitative research. En

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.), (1994), *Handbook of qualitative research*, 1-7. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Díaz, G. (2005). *La entrevista cualitativa*. Oaxaca, México: Publicaciones de la Universidad Mesoamericana.

Díaz, M., y Giráldez, A. (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*, 298. Biblioteca de Eufonía. Barcelona: Graó.

## E

Elliott, D. J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, D. J. (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York, USA: Oxford University Press.

Embid, A. (2000). Un siglo de legislación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). *Revista de administración pública*, 153, 471-504.

Escorihuela, G. (2017). *La enseñanza de la flauta travesera en los centros superiores de música de España*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

## F

Fernández, J. (2012, enero). Martín Porrás en la percusión española. Una historia de golpe y porrazo. *Docenotas.com*.

Fontestad, A. (2005). *El conservatorio de música de Valencia. Antecedentes, fundación y primera etapa (1879-1910)*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

## G

Galbis, V. (1999). La educación musical española en el siglo XIX: el caso valenciano. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 17, 79-88.

Gan, G. (2003). *La obra de Cristóbal Halffter: Creación musical y fundamentos estéticos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.

García, R., Traver, J. A., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de investigación educativa*, 23, 179-213.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences*. New York: Basic Books. Harper Collins Publisher Inc.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gardner, H. (2002). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, 6. Madrid: Ediciones Morata.

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Gil Fuentes (2020). *El concierto didáctico en educación secundaria a través del aprendizaje cooperativo*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.

Godínez, L.H. (2015). *La marimba. Un estudio histórico, organológico y cultural*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Gomis, J.C. (2005). *La armonía musical en la teoría arquitectónica de León Battista Alberti*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

González Navarro, F. (2000). *La Universidad en la que yo creo*. *Revista de Administración Pública*, 152, 107-193.

Gordon, E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation and Intermediate Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E. (2001). *Music Aptitude and Related Tests: An introduction*. Chicago, USA: GIA Publications.

Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children* (3rd ed.). Chicago, USA: GIA Publications.

Gordon, E. (2005). Reflections on the development of music learning theory. En M. Runfola y C.C. Taggart (eds.) *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*, 3-5. Chicago, USA: GIA Publications.

Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory* (7a ed.). Chicago, USA: GIA Publications.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: CECC-AECI.

Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denmann, C. y Haro, J.A. (Edit.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. Hermosilla, México: El Colegio de Hermosilla.

## H

Hall, J.R. (2008). *Development of the percussion ensemble through the contributions of the Latin-American composers Amadeo Roldán, José Ardevol, Carlos Chávez and Alberto Ginastera*. Tesis doctoral. The Ohio State University, USA.

Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 8(24), 17-24.

Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58 (201), 74-81.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

## I

Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. *Introducción a la investigación en Educación Musical*, 8-30.

Izquierdo, S. (2016). *Propuesta performativa y didáctica para la interpretación de la obra para percusión de Polo Vallejo a partir de su estudio y análisis comparado. Aplicación didáctica en el aula*. Tesis doctoral. Universidad CEU-Cardenal Herrera de València, España.

## J

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Jorquera, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9, 1-9.

Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1-55.

## K

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7 (7), 19-40.

## L

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidáctica*, 4, 59-76.

Lofland, J. y Lofland, L. H. (1984): *Analyzing social settings*. Belmont, Massachusetts: Woodsworth Publishing Company.

López, N. (2008). *Trabajar las competencias básicas a través de la Música (I)*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

López, N. (2008). *Trabajar las competencias básicas a través de la Música (II)*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

Llimerà, V. (2006). *Análisis y estudio comparativo del "Método de oboe" de Enrique Mazo*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Llorens, J.B. (2019). *La multipercusión. Un enfoque interpretativo de las primeras propuestas de la música española (1964-1976)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.

## M

Madrid, R. (2001). *Aportaciones a la forma sonata en la obra para tecla de Manuel Narro Campos (1729-1776)*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Madrid, R. (2010). El Conservatorio de Música de Valencia. En Bas, N y Portolés, M. (eds). *Ilustración y progreso: La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia (1776-2009)*, (pp- 357-378). Valencia, España: Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia.

Marco, T. (1976). *Floreal:(música celestial II): für: for percussion solo*. Hamburg, Alemania/London, GB: N. Simrock.

Marco, T. (2003, enero). La percusión es el gran instrumento del S. XX. *El País*.

Marco, T. (2017). *Escuchar la música de los siglos XX y XXI*. Bilbao: Fundación BBVA.

Martínez Bayona, T. (2020). *Práctica coral en los centros de secundaria de la ciudad de Valencia. Formación, percepción y repercusión*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.



Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 167-193.

Martínez Godínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica. Girona: Universitat de Girona.

Marzal, R. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. València. Institució Alfons el Magnànim. Diputació de València.

Marzal, R. (2012). Las enseñanzas artísticas superiores en el sistema educativo general. A propósito de la anulación del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. *Justicia administrativa. Revista de derecho administrativo*. N° 57, Año XIV, 3r trimestre, 43-74.

Marzal, R. (2017). Una política educativa errática. El modelo de enseñanzas artísticas de música. *GAPP. Nueva Época*, 17, 100-112.

Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.

Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Femrecerca.net.

Meza, L. G. (2015). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 4(2).

Mills, J. (2004) Working in music: the conservatoire professor. *British Journal of Music Education*, 21, (2), 179–98.

Mills, J. y Smith, J. (2003) Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 5–28.

Mira, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en grado elemental. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante, España.

Moltó, J.L. (2016). *La investigación artística en las enseñanzas superiores de música*. Cuadernos de Bellas Artes 47. La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Montagu, J. (2002). *Timpani and percussion*. Yale, USA. Yale University Press.

Montero, A. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*, 1.

Montero, I., y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.

Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 147-164.

Morgan, R. (1991). *La música del S. XX*. Madrid: Akal Ediciones.

Murillo, F.J. (2014). *Estudios de casos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

## N

Neira, L. (2006). Golpe al centro de la percusión. *Clave Revista Cubana de Música*, 8 (1), 12-17.

## O

Odena, O. (2015). La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales. Reflexiones desde el Reino Unido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12(1), 1-10.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., y Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, 8 (3), 1-21.

Orantes, L. H. G. (2002). *La marimba: Un estudio histórico, organológico y cultural*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Orero, M.A. (2021). *Eight pieces for four Timpani de Elliott Carter: Procedimientos en la documentación y difusión en medios digitales*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València, España.

## P

Pajares, R. (2012). *Historia de la música en 6 bloques. Bloque 4*. Madrid: Visión Libros.

Palacios, J. I. (2005). La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (52), 123-158.

Palafox, J.A. (2019). *George Antheil y el Ballet Mécanique*. músicaenmexico.com.

Paraskevaidis, G. (2002), julio-diciembre). Edgard Varèse y su relación con músicos e intelectuales latinoamericanos de su tiempo. *Revista Musical Chilena*, 56 (198), 7-20.

Paraskevaidis, G. (2006 enero-junio). Edgar Varèse visto desde América Latina. Nuevos documentos epistolares. *Revista Musical Chilena, Año LX (205)*, 44-69.

Pastor P. (2012). La música a la universidad: por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores. *Eufonía: Didáctica de la música*, 56, 52-70.

Pérez Vigo, R. (2016). *El vibráfono en el jazz: el vibráfono jazzístico en España*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València, España.

Pérez Gutiérrez, M. (1995). *Diccionario de la Música y los Músicos I*. Madrid: Akal Ediciones.

Pérez Saiz, M. (2013). La investigación creativo-performativa y las modalidades textuales: Análisis lingüístico de textos sobre un mismo tema a partir de dos propuestas de producción diferentes. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 433-456.

Pérez Sánchez, M. (2016, septiembre). Lo que la Music Learning Theory (MLT) de Edwin Gordon aporta a la enseñanza musical. *Docenotas.com*.

Peters, G.B. (1975). *The Drummer: Man*. Illinois, USA: Kemper-Peters Publications.

Pik, S. y López, A.L. (1995). *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. Ciudad de México, México: Trillas.

Porta, A. (2018). La investigación en Educación Musical entre lo interdisciplinar y lo específico. Dando visibilidad a sus intereses docentes e investigadores TITLE. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 14, 57-74.

Purser, D. (2005). Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. *British Journal of Music Education*, 22(3), 287-298.

## R

Ramírez i Beneyto, R. (2004). *El compositor Josep Pons i el llenguatge musical per a la litúrgia de l'Ordinari: Missa a 4 i a 8 con oboes, violines i trompas sobre la antífona "Ecce sacerdos magnus"(1786)*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Ramírez Atehortúa, F. H., y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, 20, 91-111.

Ramírez Martínez, M. F., y Rodríguez-Quiles, J. A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 17-34.

Ramos, J. (2017). Disonancia afrocubana: Amadeo Roldán y John Cage. *Recial, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina*, 8 (12), 23-38.

Revill, D. (1992). *The Roaring Silence. John Cage: a life*. New York, USA: Arcade Publishing.

Rivera, N. (2015). En y alrededor de Latinoamérica: una conversación con John Cage. *Boletín Música*, 40.

Riveiro, L. (2014). El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las enseñanzas artísticas musicales. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 295-308.

Rodríguez Gómez, L. (2015). *Música para percusión y vanguardia en el continente americano: Amadeo Roldán, José Ardévol y Carlos Chávez, su relación con el proyecto panamericano y la música experimental norteamericana (1930-1943)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista musical chilena*, 72(229), 139-150.

Rodríguez Rodríguez, J.J. (2016). *Primeras obras escritas para conjunto de percusión en la primera mitad del siglo XX*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna (Tenerife), España.

Rodríguez Sabiote, C., Herrera, L., y Lorenzo, O. (2005, julio-diciembre). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XV (2), 133-154.

Rojo, M. R. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 39, 119-130.

Rondón, E. (2018). Conocimiento Científico en la Investigación Postpositivista del Siglo XXI: De lo Externo a lo Interno del Ser. *Revista científica*, 3(8), 79-99.

Ros, V. (2015). *Los conciertos en el aula de educación musical de primaria: creación e interpretación cooperativa*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

## S

Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Sampieri, R.H., Collado, C., y Baptista, C. (2010). *Metodología de la investigación* Quinta Edición. México D.F., México: Mc Graw Hill

Sánchez-Andrade, J.M. (2004). *La percusión en la música tradicional de la cornisa cantábrica*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, España.

Sánchez-Andrade, J.M. (2017). *La pedagogía de la percusión en el grado superior de los conservatorios españoles. El patrimonio como referencia para innovar con equidad*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, España.

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.

Schaub, H., y Zenke, K. G. (2001). *Diccionario Akal de pedagogía (Vol. 30)*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Schafer, R.M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires, Argentina. Ricordi Americana.

Schafer, R.M. (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires, Argentina. Ricordi Americana.

Schafer, R.M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires, Argentina. Ricordi Americana.

Schafer, R.M. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires, Argentina. Ricordi Americana.

Schafer, R.M (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires. Ricordi Americana.

Schafer, M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires, Argentina: Pedagogías Musicales Abiertas.

Seguí, S. (1970). *Avances y proporciones en la nueva reglamentación general de las enseñanzas musicales. La Educación Musical profesional*. Madrid. Dirección General de Bellas Artes.

Serrano, J.M., y Calvo, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural.

Serrano, J.M., y Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13 (1), 1-27.

Serrano, J.M., Pons, R.M., y Ruiz, M.G. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista española de pedagogía*, 236, 125-138.

Sevilla, D. (2007 a). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110-124. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos".

Sevilla, D. (2007 b). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Hespérides: Anuario de investigaciones*, 15, 625-640.

Slonimsky, N. (1946). *Music of Latin America*. London, GB: George G. Harrap y CO. LTD. London.

Slonimsky, N. (1988). *Perfect Pitch. A life story*. Oxford, GB/ New York, USA: Oxford University Press.

Smith, R. (1975). *La nova música*. Barcelona: Antoni Bosch editor.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Soriano, J. (2021). *Una visión holística del movimiento en el arte de la percusión actual a través de la aplicación de una concepción kinética personal*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València, España.

## T

Tafari, J. (2004). Investigación y didáctica en educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 27-36.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (3a ed.). Barcelona: Paidós Básica.

Temes, J.L. (1979). *Instrumentos de percusión en la música actual*. Madrid: Digesa.

Temes, J.L. (2012). *Cuando las baquetas comenzaron a hacer historia*. Auditorio Nacional, Madrid, 23 enero, 2012. Notas al programa.

Tomás, M. (1 de enero de 2021). *La regulación de las enseñanzas de Música en la LOMLOE*. [Mensaje en un blog].

## U

Udow, M. (2019). *Percussion Pedagogy*. New York, USA: Oxford University Press.

Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.

## V

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.



Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Veintimilla, A. (2010). Las enseñanzas musicales en el EEES. *Las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 115-161). Subdirección General de Información y Publicaciones.

Vidich, A. y Lyman, S. (1994). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research (2nd edition)*, 23-44. London, SAGE Publications Ltd.

## Z

Zaldívar, A. (2002). *Estética y técnica de la modalidad polifónica en los tratados musicales españoles impresos en torno a 1700. La aportación de los “Fragmentos Músicos” de fray Pablo Nassarre y su aplicación en las publicaciones prácticas coetáneas*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo espacio europeo de educación superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y “performativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol. 19 (1), 95-122.

Zaragozá, J. Ll. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó

Zita, A. (2021). *Investigación científica*. Significados.com.

## 2. Legislación

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado núm. 311.1 de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313 a 29424. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Boletín Oficial del Estado de 4 de julio de 1942, pp. 4838

a 4840. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de <https://filosofiadelamusica.es/doc/img/19420704.pdf>

Decreto de 26 de enero de 1944 por el que se crea en Barcelona un Conservatorio Superior de Música y Declamación. Boletín Oficial del Estado de 16 de febrero de 1944, pp. 97 a 99. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/77036/00820073001070.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. Boletín Oficial del Estado núm. 254 de 24 de octubre de 1966, pp. 13381 a 13387. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de <https://www.boe.es/boe/dias/1966/10/24/pdfs/A13381-13387.pdf>

Decreto 3224/1968 de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música al Grado de Conservatorio Superior. Boletín Oficial del Estado núm. 12 de 14 de enero de 1969, p. 664. Recuperado el 23 de noviembre de 2019 de <https://www.boe.es/boe/dias/1969/01/14/pdfs/A00664-00664.pdf>

Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 6517 de 10 de mayo de 2011, pp. 18092 a 18101. Recuperado el 23 de noviembre de 2019 de <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2011/05/06/48/dof/vci-spa/pdf>

Decreto LXXXI de 29 de junio de 1821. Reglamento General de Instrucción Pública. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de <https://drive.google.com/file/d/0B27DzfbcyPNBRnRObWozanNLZE0/view?resourcekey=0-FIqDRbBrlIPgvuyoKOmi6g>

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Gaceta de Madrid nº 1710 de 10 de septiembre de 1857. Recuperado el 3 de diciembre de 2019 de <https://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

Ley 14/70, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 187 de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546. Recuperado el 2 de diciembre de 2019 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana [2007/3144]. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana núm. 5466 de 8 de marzo de 2007, pp. 10919 a 10928. Recuperado el 5 de diciembre de 2019 de [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=3198/2007&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=3198/2007&L=1)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado núm. 238 de 4 de octubre de 1990, pp 28927 a 28942. Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado núm. 307 de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188 a 45220. Recuperado el 3 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, del Estatuto de Autonomía de la *Comunitat Valenciana*. Boletín Oficial del Estado núm. 86 de 11 de abril de 2006, pp.13934 a 13954. Recuperado el 12 de febrero de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-6472>

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (LOE). Boletín Oficial del Estado núm. 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 1 a 110. Recuperado el 13 de febrero de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado núm. 295 de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperado el 28 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado núm. 340 de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. Recuperado el 29 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Orden de 14 de enero de 1964 por la que se establece en el Real Conservatorio de Música de Madrid la asignatura de “Instrumentos de percusión” (timbales, instrumentos rítmicos y similares). Boletín Oficial del Estado núm. 24 de 28 de enero de 1964, p. 1256. Recuperado el 7 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1964/01/28/pdfs/A01256-01256.pdf>

Orden de 11 de febrero de 1964 por la que se establece con carácter oficial en el Conservatorio de Música de Valencia la asignatura de “Instrumentos de percusión (timbales e instrumentos rítmicos)”. Boletín Oficial del Estado núm. 49 de 26 de febrero de 1964, p. 2625. Recuperado el 7 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1964/02/26/pdfs/A02625-02625.pdf>

Orden de 4 de febrero de 1965 por la que se adscribe una dotación de Profesor especial del Real Conservatorio de Música de Madrid a la asignatura de “Instrumentos de Percusion” amortizándose en la de “Cultura general y literaria en relación con la música y el arte”. Boletín Oficial del Estado núm. 51 de 1 de marzo de 1965, p. 3191. Recuperado el 8 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1965/03/01/pdfs/A03191-03191.pdf>

Orden de 5 de abril de 1965 por la que se convoca a concurso-oposición una plaza de Profesor Especial de “Instrumentos de percusion” del Real Conservatorio de Música de Madrid. Boletín Oficial del Estado núm. 94 de 20 de abril de 1965, pp. 5744 a 5755. Recuperado el 9 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1965/04/20/pdfs/A05774-05775.pdf>

Orden de 2 de octubre de 1965 por la que se adscribe una dotación de Profesor especial en el Conservatorio de Valencia a la asignatura de “Instrumentos de percusión”. Boletín Oficial del Estado núm. 276 de 18 de noviembre de 1965, p. 15610. Recuperado el 8 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1965/11/18/pdfs/A15610-15610.pdf>

Orden de 23 de diciembre de 1965 por la que se nombra el Tribunal que ha de juzgar el concurso-oposición a una plaza de Profesor Especial de “Instrumentos de percusión” del Real Conservatorio de Música de Madrid. Boletín Oficial de Estado núm. 21 de 25 de enero de 1966, p. 877). Recuperado el 10 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1966/01/25/pdfs/A00877-00877.pdf>

Orden de 12 de mayo de 1966 por la que se nombra Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Real Conservatorio de Música de Madrid a don José María Martín Porrás. Boletín Oficial del Estado núm. 128 de 30 de mayo de 1966, p. 6757. Recuperado el 10 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1966/05/30/pdfs/A06757-06757.pdf>

Orden de 5 de diciembre de 1967 por la que se convoca concurso-oposición para la provisión de la plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio de Música de Valencia. Boletín Oficial del Estado núm. 37 de 12 de febrero de 1968, pp. 2082-2083. Recuperado el 15 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1968/02/12/pdfs/A02082-02083.pdf>

Orden del 15 de octubre de 1968 por la que se nombra el Tribunal que ha de juzgar el concurso-oposición a la plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio de Música de Valencia. Boletín Oficial del Estado núm. 2 de 2 de enero de 1969, p.69. Recuperado el 17 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1969/01/02/pdfs/A00059-00059.pdf>

Orden de 13 de febrero de 1969 por la que se declara caducado el concurso-oposición para la provisión de la plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio de Música de Valencia y se abre un nuevo plazo de admisión de solicitudes a la expresada convocatoria. Boletín Oficial del Estado

núm. 51 de 28 de febrero de 1969, p. 3105. Recuperado el 15 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1969/02/28/pdfs/A03105-03105.pdf>

Orden de 1 de abril de 1970 por la que se convoca nuevamente a concurso-oposición la plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio Superior de Música de Valencia. Boletín Oficial del Estado núm. 113 de 12 de mayo de 1970, p. 7394. Recuperado el 17 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/05/12/pdfs/A07394-07394.pdf>

Orden de 22 de junio de 1970 por la que se nombra el Tribunal que ha de juzgar el concurso-oposición para una plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio Superior de Música de Valencia. Boletín Oficial del estado núm. 185 de 4 de agosto de 1970, p. 12353 Recuperado el 17 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/04/pdfs/A12353-12353.pdf>

Orden de 28 de mayo de 1971 par la que se nombra a Don Roberto Campos Fabra profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio Superior de Música de Valencia en virtud de concurso-oposición. Boletín Oficial del Estado núm. 160 de 6 de julio de 1971, p. 11084. Recuperado el 20 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1971/07/06/pdfs/A11084-11084.pdf>

Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educació, Formació y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. [2011/11318]. Diari oficial de la Comunitat Valenciana nº 6648 de 10 de noviembre de 2011. Recuperado el 22 de enero de 2020 de <https://filosofiadelamusica.es/doc/img/20111110.pdf>

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. Boletín Oficial del Estado núm. 134 de 6 de junio de 1995, pp. 16607 a 16631. Recuperado el 25 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/21/617/dof/spa/pdf>

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 259 de 27 de octubre de 2009, pp 89743 a 89752. Recuperado el 25 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/2009/10/27/pdfs/BOE-A-2009-17005.pdf>

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 137 de 5 de junio de 2010, pp. 48480 a 48500. Recuperado el 25 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8955.pdf>

Resolución de la Dirección General de Bellas Artes por la que se convoca un cursillo intensivo de la asignatura de “Instrumentos de percusión (Timbales e instrumentos rítmicos)” en el Real Conservatorio de Música de Madrid. Boletín Oficial del Estado núm. 68 de 19 de marzo de 1964, p. 3655. Recuperado el 12 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1964/03/19/pdfs/A03655-03655.pdf>

Resolución de la Dirección General de Bellas Artes por la que se hace pública la relación de aspirantes admitidos al concurso-oposición a la plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Real Conservatorio de Música de Madrid. Boletín Oficial del Estado núm. 183 de 2 de agosto de 1965, p. 10885. Recuperado el 12 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1965/08/02/pdfs/A10885-10885.pdf>

Resolución del Tribunal del concurso-oposición a la plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Real Conservatorio de Música de Madrid por la que se convoca a los señores opositores y se anuncia el programa de los ejercicios. Boletín Oficial del Estado núm. 64 de 16 de marzo de 1966, p. 3163. Recuperado el 12 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1966/03/16/pdfs/A03163-03163.pdf>

Resolución de la Dirección General de Bellas Artes por la que se hace pública la relación de aspirantes admitidos al concurso-oposición a la plaza de Profesor



especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio Profesional de Música de Valencia. Boletín Oficial del Estado núm. 83 de 5 de abril de 1968, p. 5097). Recuperado el 13 de enero de 2020 de <https://boe.es/boe/dias/1968/04/05/pdfs/A05097-05097.pdf>

Resolución de la Dirección General de Bellas Artes por la que se hace pública la relación de aspirantes admitidos al concurso-oposición a la plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio Superior de Música de Valencia. Boletín Oficial del Estado núm. 101 de 28 de abril de 1969, p.6390. Recuperado el 13 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1969/04/28/pdfs/A06390-06390.pdf>

Resolución de la Dirección General de Bellas Artes por la que se declara concluso el nuevo plazo de admisión de solicitudes al concurso-oposición para, la provisión de una plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión”, vacante en el Conservatorio Superior de Música de Valencia, sin la presentación de ningún aspirante. Boletín Oficial del Estado núm. 223 de 17 de septiembre de 1970, p. 15347. Recuperado el 14 de enero de 2020 de <https://boe.es/boe/dias/1970/09/17/pdfs/A15347-15347.pdf>

Resolución del Tribunal del concurso-oposición a una plaza de Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Conservatorio Superior de Música de Valencia por la que se convoca a los aspirantes admitidos. Boletín Oficial del Estado núm. 36 de 11 de febrero de 1971, p. 2259. Recuperado el 15 de enero de 2020 de <https://www.boe.es/boe/dias/1971/02/11/pdfs/A02259-02259.pdf>

Resolución de 2 de junio de 2020, de la Dirección del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana, por la que se convocan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores para el curso 2020/2021. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 8828 de 5 de junio de 2020, pp. 19256 a 19274. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de [https://dogv.gva.es/datos/2020/06/05/pdf/2020\\_4071.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2020/06/05/pdf/2020_4071.pdf)



Resolución de 28 de febrero de 2022, de la Dirección del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana, por la que se convocan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores para el curso 2022/2023. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 9299 de 16 de marzo de 2022. Recuperado el 23 de abril de 2022 de [https://dogv.gva.es/datos/2022/03/16/pdf/2022\\_1876.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/03/16/pdf/2022_1876.pdf)



# Capítulo VII.

---

## ANEXOS



## ANEXOS

**Anexo I.** Aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música en la especialidad de percusión. (Real Decreto 617/1995 de 21 de abril. BOE nº 134 de 6 de junio de 1995).

### A.- Itinerario de pedagogía de los instrumentos

MATERIAS	CONTENIDOS	TIEMPO LECTIVO
Instrumento principal	Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica. que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento. Estudio de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio de acuerdo con su evolución estilística.	180 h.
Análisis	Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos, y su interrelación con otras disciplinas. Fundamentos estéticos y estilísticos de los principales compositores, escuelas y tendencias de la creación musical contemporánea. Práctica escrita e instrumental de los elementos y procedimientos armónicos y contrapuntísticos de las diferentes épocas y estilos.	180 h.
Composición aplicada	Utilización con fines didácticos de los elementos de la música y sus formas básicas.	90 h.
Orquesta-conjunto	Profundización en los aspectos propios de la interpretación sinfónica y de conjunto. Desarrollo de la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar no solo la propia función, sino el resultado del conjunto en agrupaciones con y sin director. Interpretación del repertorio sinfónico y de conjunto.	90 h.
Didáctica de la especialidad	Principios didácticos para la enseñanza de la propia especialidad instrumental. Desarrollo del análisis crítico, y su función didáctica.	90 h.
Didáctica de la música	Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música. Nuevas tecnologías. Programación.	120 h.
Historia de la música	Profundización en el conocimiento de los movimientos y las tendencias fundamentales en la historia de la música: Aspectos artísticos, culturales y sociales.	90 h.
Improvisación	La improvisación como medio de expresión. Improvisación a partir de elementos musicales	90 h.

	(estructuras armónico-formales, melódicas, rítmicas, etc.) o extra-musicales (textos, imágenes, etc.). Aplicación de la improvisación a la práctica del acompañamiento.	
Movimiento	Desarrollo de la sensibilidad cinestésica. Técnicas de relajación y respiración. Conocimiento de las formas básicas del movimiento. La mímica y el gesto como medios expresivos de comunicación.	90 h.
Música de cámara	Profundización en los aspectos propios de la interpretación camerística. Desarrollo de la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar, no sólo la propia función, sino el resultado del conjunto en agrupaciones con y sin director. Interpretación del repertorio camerístico.	90 h.
Piano complementario	El piano como instrumento auxiliar. Desarrollo de la capacidad de la lectura a primera vista, y de la comprensión de los elementos y procedimientos constructivos (estructuras armónicas básicas, procesos formales, etc.) a través del estudio de un repertorio pianístico adecuado.	90 h.
Prácticas de profesorado	Observación y participación semanal con un grupo de alumnos. Seminarios sobre la observación en el desarrollo de los alumnos, los procedimientos metodológicos etc. Preparación, ejecución y evaluación de las clases.	90 h.
Psicopedagogía	Fundamentos de la psicología evolutiva. El problema del desarrollo del conocimiento. El aprendizaje como forma de conocimiento: Teoría, fases, variables, etc. La creatividad y su desarrollo. Creatividad y docencia. La personalidad: Interacción profesor-alumno. El papel del profesor y la influencia de sus actitudes	90 h.

B.- Itinerario interpretación: instrumentos de la orquesta sinfónica, percusión.

MATERIAS	CONTENIDOS	TIEMPO LECTIVO
Percusión	Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento. Estudio de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística.	180 h.
Análisis	Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos, y su interrelación con otras disciplinas. Fundamentos estéticos y estilísticos de los principales compositores, escuelas y tendencias de la creación musical contemporánea. Práctica escrita e instrumental de los elementos y	180 h.

	procedimientos armónicos de las diferentes épocas y estilos.	
Historia de la música	Profundización en el conocimiento de los movimientos y las tendencias fundamentales en la historia de la música: Aspectos artísticos, culturales y sociales.	90 h.
Música de cámara, orquesta, conjunto	Profundización en los aspectos propios de la interpretación camerística, sinfónica y de conjunto. Desarrollo de la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar no sólo la propia función, sino el resultado del conjunto en agrupaciones con y sin director. Interpretación del repertorio camerístico, sinfónico y de conjunto	360 h.
Piano complementario	El piano como instrumento auxiliar. Desarrollo de la capacidad de la lectura a primera vista, y de la comprensión de los elementos y procedimientos constructivos (estructuras armónicas básicas, procesos formales, etc.) a través del estudio de un repertorio pianístico adecuado.	45 h.

**Anexo II.** Materias reguladas como contenido básico según el Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo, BOE nº 137 de 5 de junio de 2010.

- Materias de formación básica para todas las especialidades:

MATERIA	CONTENIDOS	ECTS (MÍNIMOS EN EL GRADO)
Cultura, pensamiento e historia	Conocimientos fundamentales del hecho musical en relación con la cultura, desde una perspectiva histórica y sistemática. Análisis e interpretación de los contextos sociales en que se produce este hecho. Integración de la investigación e interpretación de cara a una comprensión global del fenómeno de la práctica musical.	12
Lenguajes y técnica de la música	Desarrollo de las habilidades y adquisición de conocimientos que faciliten al alumno la percepción, la creación, la interpretación, la reflexión y la documentación musical. Asimilación de las principales teorías sobre la organización de la música. Conocimiento de las posibilidades sonoras de la voz y de otros instrumentos o fuentes sonoras. Estudio del repertorio y de su contexto estilístico. Desarrollo del oído, de la concentración en la escucha, de la memoria y de la inteligencia musical.	12

- Materias obligatorias del itinerario de percusión:

A.- Especialidad de pedagogía

MATERIA	DESCRIPCIÓN/CONTENIDOS	ECTS (MÍNIMOS EN EL GRADO)
Instrumento	Práctica instrumental. Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario. Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa. Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes. Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.	30
Formación instrumental complementaria	Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento. Práctica de la técnica instrumental y aprendizaje del repertorio	12



	principal del nivel adecuado. Valoración crítica del trabajo. Preparación para la interpretación en público. Desarrollo de las dimensiones básicas de la interpretación con un segundo instrumento y/o con instrumentos afines. Profundización en repertorios especializados y en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia especialidad instrumental. La gran variedad de enfoques estilísticos y requerimientos asociados a la interpretación confieren a esta materia un carácter flexible y por ello adaptable a los distintos instrumentos, a la voz y a los estilos y tradiciones interpretativas. Práctica de lectura a vista, improvisación, transposición, y en su caso, acompañamiento y reducción de partituras.	
Música de conjunto	Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios. Práctica interpretativa en formaciones diversas tanto instrumentales como vocales y conocimiento del repertorio. Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo. Cooperación en el establecimiento de criterios interpretativos, empaste y trabajo colectivo. Práctica de lectura a primera vista, flexibilidad de respuesta a las indicaciones del director. Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos. Adquisición de una técnica vocal básica.	6
Fundamentos de pedagogía	Conocimiento de los procesos pedagógicos básicos de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, especialmente en el ámbito musical, así como de los condicionantes propios del desarrollo de destrezas técnicas con instrumentos musicales y con la voz. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. El profesor como mediador en la construcción del conocimiento. Principios fundamentales de las distintas metodologías y corrientes pedagógicas en educación musical. Fundamentos de la pedagogía instrumental, de la pedagogía vocal y de la pedagogía del lenguaje musical. La investigación como recurso de formación continua: planificación, metodologías, fuentes.	18
Técnica de la dirección.	Aprendizaje de técnicas básicas de dirección. Conocimiento práctico del proceso de preparación e interpretación de una obra para grupo instrumental y vocal, del trabajo de conjunción y equilibrio sonoro.	6
Tecnología musical	Fundamentos de acústica aplicada a la música. Informática musical aplicada a la creación, generación y procesamiento del sonido y la edición de partituras. Conocimiento y uso de las aplicaciones midi y de audio. Uso de la tecnología musical en distintos formatos. Microfonía y técnicas de grabación, procesado y difusión.	6

	Búsqueda y difusión de contenidos a través de redes informáticas.	
Didáctica de la educación musical	Conocimientos aplicados de didáctica general y didácticas específicas dentro y fuera del aula. Objetivos y contenidos de la educación musical en el régimen general y especial tanto en enseñanza reglada como no reglada. Didáctica de las distintas especialidades instrumentales y del conjunto vocal e instrumental. Didáctica del Lenguaje musical. Mecanismos de percepción y expresión musical y su didáctica. Diseño del curriculum como herramienta de planificación, desarrollo y evaluación de procesos educativos; elaboración, aplicación y evaluación de unidades didácticas; diseño de estrategias específicas para la enseñanza y el aprendizaje. Recursos didácticos en educación musical. La tecnología musical como recurso didáctico.	12
Organización educativa	Conocimiento de la organización general de las instituciones educativas. Conocimientos organizativos y relacionales aplicados a la educación musical. La educación como relación humana; teorías de la personalidad; los estilos de enseñanza y aprendizaje. Observación y análisis de situaciones, de personas y de contextos. La gestión de grupos-clase, de grupos de trabajo. Dinámica y psicología de los grupos. Estrategias de trabajo en equipo. La gestión de conflictos y la creatividad. La comunicación y la asertividad. La investigación educativa como herramienta de formación y mejora. Gestión de proyectos y evaluación de las instituciones.	12

B.- Especialidad de interpretación.

MATERIA	DESCRIPCIÓN / CONTENIDOS	ECTS (MÍNIMOS EN EL GRADO)
Instrumento	Práctica instrumental. Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario. Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa. Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación. Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes. Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.	66

<p>Formación instrumental complementaria</p>	<p>Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento. Desarrollo de las dimensiones básicas de la interpretación con un segundo instrumento y/o con instrumentos afines. Práctica de lectura a vista, improvisación, transposición, y en su caso, acompañamiento y reducción de partituras. Profundización en repertorios especializados y en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia especialidad instrumental. Comprensión de la variedad de enfoques estilísticos y requerimientos asociados a la interpretación que confieren a esta materia un carácter flexible y adaptable a los distintos instrumentos, a la voz y a los estilos y tradiciones interpretativas.</p>	<p>24</p>
<p>Música de conjunto</p>	<p>Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios. Conocimiento del repertorio de conjunto de la propia especialidad y práctica interpretativa en formaciones diversas. Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo. Cooperación en el establecimiento de criterios interpretativos, compenetración y trabajo colectivo. Práctica de lectura a primera vista, flexibilidad de respuesta a las indicaciones del director. Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos.</p>	<p>12</p>

# Anexo III. 1. Plan de estudios instrumentales especialidad de pedagogía. Orden 24/2011.

Num. 6648 / 10.11.2011



36794

ESPECIALIDAD: PEDAGOGÍA  
CURSO 1º

Materia	Asignatura	Ratio	Competencias	Descripciones/Contenidos	ECTS	Tipo
Lenguajes y técnicas de la música	ANÁLISIS I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4, CT6,CT8,CT13,CT15, CG1,CG4,CG10,CG13, CG15,CG24, CE1,CE2,CE4,CE6	Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos y su interrelación con otras disciplinas. Comprensión y uso del análisis como medio para lograr una interpretación instrumental coherente donde todos los elementos estructurales coadyuvan una interpretación holística.	4	FB
	PRACTICA ARMONICO- CONTRAPUNTISTICA I	1/10	CT1,CT2,CT3,CT4, CT6,CT8,CT13,CT15, CG1,CG4,CG10,CG13, CG15,CG24, CE1,CE2,CE4,CE6	Elementos y procedimientos armónicos relativos al sistema tonal. Práctica instrumental (al piano preferiblemente) de la materia estudiada. Análisis armónico de obras representativas de los siglos XVIII y XIX. Realización escrita de trabajos estilísticos y libres vocales e instrumentales.	4	FB
	EDUCACIÓN AUDITIVA I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6, CT8,CT10,CT13,CT15, CG1,CG4,CG10,CG13, CG15,CG24, CE3,CE4,CE5,CE7	Perfeccionamiento de la capacidad perceptiva del sonido y de la música, en sus aspectos rítmicos, melódicos, armónicos, textuales, tímbricos, formales y expresivos, así como su contribución a la conformación de la obra musical.	2	FB
Cultura, pensamiento e historia	HISTORIA DE LA MÚSICA I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4, CT6,CT8,CT13,CT14,CT15,CT16,CT17, CG10,CG11,CG12,CG14, CG15,CG16,CG24, CE1,CE2,CE4,CE6	Estudio de la música dentro de su contexto histórico, social y cultural. Conocimiento de los bienes y métodos propios de la Historia de la música. Estudio cronológico y sistemático de los distintos períodos y estilos musicales desde el Barroco hasta la II Guerra Mundial (siglos XVII, XVIII, XIX y XX). Profundización, a partir de la audición y del análisis musical, en las obras y compositores más relevantes de cada período musical. Estudio del fenómeno musical desde una perspectiva interdisciplinar, en su relación con las demás artes y las distintas corrientes de pensamiento. Estudio de la vida musical, las instituciones musicales y la práctica de la interpretación en las distintas épocas. Introducción y práctica de la investigación en el ámbito de la Historia de la música.	4	FB
	ESTÉTICA DE LA MÚSICA I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6, CT8,CT13,CT14,CT15, CT16,CT17, CG10,CG11,CG12, CG14,CG15,CG16, CG24, CE1,CE2,CE4,CE6	Introducción a la filosofía estética, su objeto de estudio y sus métodos. Estudio sistemático de los conceptos y los problemas específicos de la Estética de la música. Profundización en las principales corrientes y autores del pensamiento estético-musical desde la Antigüedad hasta nuestros días. La música como hecho artístico y reflejo del pensamiento. Desarrollo del espíritu crítico en la valoración de los fenómenos musicales. Práctica del comentario de texto y la disertación escrita sobre temas estético-musicales. Introducción y práctica de la investigación estético-musical. Autores y fuentes estético-filosóficas más importantes.	4	FB
Fundamentos de pedagogía	PSICOPEDAGOGÍA I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT5, CT6,CT8,CT11,CT13,CT14, CT15, CG5,CG18,CG19,CG24, CG25,CG26, CE1,CE2,CE5,CE6,CE7, CE8,CE9	Conocimiento del desarrollo humano: principios y principales teorías tanto generales como artísticas y musicales. Estudio del desarrollo en el ciclo vital, especialmente desde los 0 a los 20 años, en sus aspectos físico, intelectual, personal, social y musical. La creatividad. Conocimiento de los procesos básicos de aprendizaje: teorías principales. Factores que intervienen en el aprendizaje, especialmente en el musical.	6	OE
	Didáctica de la educación musical	1/10	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT18, CT9,CT10,CT11,CT13,CT14,CT15,CT17, CG1,CG4,CG5,CG7,CG8,	Las competencias musicales en la Educación Primaria y Secundaria. Las competencias musicales en Enseñanzas Elementales y Profesionales de música. Estudio y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Orientaciones de tipo metodológico para la elaboración, aplicación y evaluación de unidades didácticas. Análisis de materiales curriculares. Elaboración de materiales	6	OE

				CG10,CG12,CG13,CG14,CG15,CG16,CG18,CG19,CG22,CG23,CG24,CG25,CG26CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9,CE11			adecuados a los distintos niveles: Educación Primaria, Secundaria y enseñanzas especiales de música. Necesidades educativas especiales. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. La acción tutorial. Las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX		
				CT1,CT2,CT3,CT6,CT8,CT9,CT11,CT12,CT13,CT14,CT15,CT16,CT17,CG3,CG3,CG6,CG8,CG9,CG11,CG13,CG17,CG18,CG23,CG24,CG25,CE1,CE2,CE4,CE5,CE6,CE7	1/1	INSTRUMENTO PRINCIPAL I	Desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del instrumento/canto. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. Práctica y estudio del repertorio orquestal o, en su caso, de la agrupación que corresponda. Desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional.	12	OE
Instrumento/ Voz				CT1,CT2,CT3,CG24,CE4	1/15	TÉCNICA CORPORAL Y MOVIMIENTO	Desarrollo de las capacidades corporales y de sus posibilidades creativas y expresivas en relación con la interpretación musical y escénica. Conocimiento teórico y práctico de las técnicas de relajación y movimiento. La actitud del músico frente a la enfermedad, ansiedad y estrés. El medio escénico y las normas de salud mental. Práctica de técnicas de concentración y estudio que mejoran la calidad de la interpretación. Conocimiento de técnicas de comunicación en escena: la oratoria y la interpretación.	4	OE
				CT1,CT3,CT6,CT7,CT9,CT11,CT12,CT13,CT16,CG6,CG7,CG8,CG11,CG17,CG24,CE1,CE4,CE5	SF	ORQUESTA I (exentos piano, guitarra, canto)	Interpretación en los distintos grupos el repertorio orquestal de diferentes épocas y autores. Profundización en las capacidades de la lectura a primera vista, la comprensión y respuesta a las indicaciones del director, y la integración en el conjunto.	0,4	OE
Formación instrumental complementaria				CT1,CT2,CT3,CT6,CT7,CT8,CT11,CT13,CT15,CT16,CG2,CG3,CG6,CG7,CG8,CG9,CG11,CG13,CG17,CG18,CG22,CG23,CG24,CE1,CE4,CE7,CE8	1/2	PIANO APLICADO I (4 ECTS alumnos que cursen Orquesta / 8 ECTS al resto)	Desarrollo de la percepción interpretativa de la armonía, de sus funciones y relaciones formando diferentes estructuras formales: mecanismos y fórmulas para la práctica de acompañamientos al piano, como fuente generadora de la creatividad musical. Facilitación de mecanismos para la reducción de partituras de su especialidad instrumental. Trabajo del repertorio de todos los estilos musicales, haciendo especial hincapié en el análisis interpretativo basado en las diferentes convenciones estilísticas así como procedimiento vehicular para la recreación de las diferentes texturas, sonoridades orquestales, testuras, timbres y demás aspectos sonoros. Trabajo sobre la memorización de diversas estructuras y texturas sonoras.	4/8	OE
Tecnología musical				CT1,CT2,CT3,CT4,CT7,CT8,CT12,CT15,CT16,CG5,CG8,CG9,CG18,CG20,CG24,CG25,CG26,CE11	1/10	TECNOLOGÍAS APLICADAS	Introducción a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, investigación, creación, generación y procesamiento del sonido y la edición de partituras. Conocimiento y uso de las aplicaciones midi y de audio. Uso de la tecnología musical en distintos formatos. Microfonía y técnicas de grabación, procesado y difusión. Búsqueda y difusión de contenidos a través de redes informáticas.	2	OE
Idiomas				CT5,CT9,CT13,CG24	1/15	IDIOMA APLICADO I	Desarrollo de las competencias de expresión oral y comprensión auditiva para poder desenvolverse en contextos prácticos musicales. Reproducir de manera apropiada los matices básicos de la pronunciación, acento, enonciación y ritmo. Conocimiento e identificación del sistema fonológico. Desarrollar las suficientes competencias de comunicación para poder relacionarse con cierta confianza en situaciones de la vida académica musical, tales como clases magistrales, talleres musicales, presentaciones breves, seminarios de especialización, etc. Desarrollar las suficientes competencias de comprensión escrita para entender lo esencial de un texto especializado musical. Conocer el campo semántico especializado musical: lenguaje armónico-musical, análisis, organología, etc.	4	OE
TOTAL CRÉDITOS 1*								60	

Materia	Asignatura	Ratio	Competencias	Descripciones/Contenidos	ECTS	Tipo
CURSO 2º ESPECIALIDAD: PEDAGOGÍA	ANÁLISIS II	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT8,CT13,CT15,CG1,CG4,CG10,CG13,CG15,CG24,CE1,CE2,CE4,CE6	Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos y su interrelación con otras disciplinas. Comprensión y uso del análisis como medio para lograr una interpretación instrumental coherente donde todos los elementos estructurales coadyuven una interpretación holística.	4	FB
	Lenguajes y técnicas de la música	1/10	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT8,CT13,CT15,CG1,CG4,CG10,CG13,CE1,CE2,CE4,CE6	Elementos y procedimientos armónicos relativos al sistema tonal. Práctica instrumental (al piano preferiblemente) de la materia estudiada. Análisis armónico de obras representativas de los siglos XVIII y XIX. Realización escrita de trabajos estilísticos y libros vocales e instrumentales.	4	FB
Cultura, pensamiento e historia	EDUCACIÓN AUDITIVA II	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT8,CT10,CT13,CT15,CG1,CG4,CG10,CG13,CG15,CG24,CE1,CE4,CE5,CE7	Perfeccionamiento de la capacidad perceptiva del sonido y de la música, en sus aspectos rítmicos, melódicos, armónicos, texturales, tímbricos, formales y expresivos, así como su contribución a la conformación de la obra musical.	2	FB
	HISTORIA DE LA MÚSICA II	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT8,CT13,CT14,CT15,CT16,CT17,CT18,CT19,CG1,CG2,CG4,CG10,CG12,CG14,CG15,CG16,CG24,CE1,CE2,CE4,CE6	Estudio de la música dentro de su contexto histórico, social y cultural. Conocimiento de las fuentes y métodos propios de la Historia de la música. Estudio cronológico y sistemático de los distintos periodos y estilos musicales desde el Barroco hasta la II Guerra Mundial (siglos XVII, XVIII, XIX y XX). Profundización, a partir de la audición y del análisis musical, en las obras y compositores más relevantes de cada periodo musical. Estudio del fenómeno musical desde una perspectiva interdisciplinar, en su relación con las demás artes y las distintas corrientes de pensamiento. Estudio de la vida musical, las instituciones musicales y la práctica de la interpretación en las distintas épocas. Introducción y práctica de la investigación en el ámbito de la Historia de la música.	4	FB
Fundamentos de pedagogía	PSICOPEDAGOGÍA II	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT5,CT6,CT8,CT11,CT13,CT14,CT15,CG5,CG18,CG19,CG24,CG25,CG26,CE1,CE2,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9	Conocimiento del desarrollo humano: principios y principales teorías tanto generales como específicas y musicales. Estudio del desarrollo en el ciclo vital, especialmente desde los 0 a los 20 años, en sus aspectos físico, intelectual, personal, social y musical. La creatividad. Conocimiento de los procesos básicos de aprendizaje: teorías principales. Factores que intervienen en el aprendizaje, especialmente en el musical.	6	OE
Didáctica de la educación musical	DIDÁCTICA GENERAL DE LA MÚSICA II	1/10	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT7,CT8,CT9,CT10,CT11,CT13,CT14,CT15,CT17,CG1,CG4,CG5,CG7,CG8,CG10,CG12,CG13,CG14,CG15,CG16,CG18,CG19,CG22,CG23,CG24,CG25,CG26,CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9,CE11	Las competencias musicales en la Educación Primaria y Secundaria. Las competencias musicales en Enseñanzas Elementales y Profesionales de música. Estudio y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Orientaciones de tipo metodológico para la elaboración, aplicación y evaluación de unidades didácticas. Análisis de materiales curriculares. Elaboración de materiales adecuados a los distintos niveles: Educación Primaria, Secundaria y enseñanzas especiales de música. Necesidades educativas especiales. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. La acción tutorial. Las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX	4	OE







CURSO 3º

Materia	Asignatura	Ratio	Competencias	Descriptores/Contenidos	ECTS	Tipo
Cultura, pensamiento e historia	ORGANOLOGÍA	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT5,CT6,CT8,CT9,CT14,CT15,CT16 CG1,CG5,CG9,CG18,CG20,CG24,CG25,CG26 CE11	Estudio de los instrumentos musicales a partir de los diferentes enfoques históricos, tanto antropológicos como técnicos o científicos. La clasificación de los instrumentos según los distintos sistemas. Sistemas de afinación y temperamentos en la cultura occidental. Estudio de la organología como materia científica, así como de su relación con disciplinas afines. Prácticas en laboratorio de análisis y procesamiento sonoro mediante software.	4	FB
Fundamentos de pedagogía	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT8,CT11,CT13,CT14,CT15 CG25, CG26 CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9,CE11	Principios, métodos e instituciones educativas desde la Edad Media hasta la aparición de los sistemas educativos nacionales. Teorías e instituciones educativas contemporáneas. Instituciones, materiales y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la música desde la Edad Media hasta la Revolución Francesa. Corrientes pedagógico-musicales de los siglos XIX y XX. Marco normativo de las enseñanzas musicales en España	6	OE
Didáctica de la educación musical	DIDÁCTICA ESPECÍFICA II	1/8	CT1,CT2,CT3,CT4,CT5,CT6,CT7,CT8,CT9,CT11,CT12,CT13,CT14,CT15,CT17 CG1,CG2,CG3,CG4,CG5,CG6,CG7,CG10,CG11,CG12,CG13,CG15,CG17,CG18,CG19,CG24,CG25,CG26 CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9,CE11	Didáctica del Lenguaje Musical en los conservatorios y las escuelas de música. Conocimiento práctico de los instrumentos de láminas, membranas y pequeña percusión. Desarrollo de la capacidad de improvisación. Práctica de este repertorio instrumental. Elaboración de materiales adecuados a los distintos niveles: Educación Primaria, Secundaria y enseñanzas especiales de música. Diseño de estrategias específicas para la enseñanza-aprendizaje. Didáctica de las distintas especialidades instrumentales y de conjunto en los conservatorios y las escuelas de música. Conexión de estrategias didácticas para el desarrollo curricular de las especialidades instrumentales. Programación, metodología y evaluación. Conexión de estrategias didácticas para el desarrollo curricular de estas asignaturas. Orientaciones de tipo metodológico para la elaboración, aplicación y evaluación de unidades didácticas. Conocimiento de las distintas metodologías de iniciación instrumental. Didáctica de las Enseñanzas Elementales y profesionales. Selección y análisis del repertorio de este grado en función de su coherencia con los contenidos y objetivos del grado. Desarrollo del análisis crítico y su función didáctica. Análisis técnico e interpretativo del repertorio más significativo del grado.	4	OE
	PRÁCTICA PEDAGÓGICA I	-	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT7,CT8,CT9,CT10,CT11,CT13,CT14,CT15,CT17 CG25,CG26 CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9,CE11	Conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma en un Conservatorio de música. Adquisición de experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Desarrollo de las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relación de la teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participación en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participación en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Conocimiento de las formas de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	6	OE
Organización educativa	ORGANIZACIÓN, SUPERVISIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT8,CT11,CT13,CT14,CT15 CG5,CG18,CG19,CG24,CG25,CG26 CE1,CE2,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9	Aspectos básicos de la organización escolar. Los documentos institucionales del centro. La evaluación de las instituciones educativas. Dinámica y psicología de grupos. Estrategias de trabajo en equipo. El cambio institucional. Aplicación de nuevas tecnologías a la educación musical. Las funciones supervisoras en Educación. Perspectivas de la Supervisión en Europa.	4	OE
	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT8,CT11,CT13,CT14,CT15 CG5,CG18,CG19,CG24,CG25,CG26 CE1,CE2,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9,CE10	Principios de la investigación educativa. Paradigmas de investigación. Métodos y técnicas de recogida de información. Análisis de datos. Elaboración de informes. Investigación e innovación.	4	OE
Instrumento/ Voz	INSTRUMENTO PRINCIPAL III	1/1	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT8,CT9,CT11,CT12,CT13	Desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del	10	OE

Música de conjunto	MÚSICA DE CÁMARA/CONJUNTO II	SF	CT1,CT2,CT3,CT6,CT7, CT8,CT9,CT10,CT11, CT12,CT13, CT16,CT17 CG6,CG7,CG8,CG11, CG17,CG24 CE1,CE4,CE5	CT14,CT15, CT16,CT17 CG2,CG3,CG6,CG8,CG9,CG11, CG13,CG17,CG18,CG23, CG24,CG25, CE7	Instrumento/canto. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. Práctica y estudio del repertorio orquestal o, en su caso, de la agrupación que corresponda. Desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional. Estudio de la literatura camerística desde el Barroco hasta las escuelas contemporáneas. Praxis camerística de las principales agrupaciones con un criterio de dificultad progresiva: dúo, trío (1ª y 2ª) cuarteto, quinteto/agrupaciones mayores (3ª y 4ª). Desarrollo de todas las habilidades necesarias para interpretar un repertorio en el que cada instrumentista asuma individual y colectivamente el papel sonoro e interpretativo que le corresponde. Agudización del sentido crítico para crear un criterio común válido: análisis de los parámetros interpretativos en común. Desarrollo de la madurez interpretativa para elaborar una ejecución consensuada y cohesionada respecto a las distintas convenciones estilísticas.	4	OE
Formación instrumental complementaria	PIANO APLICADO III	1/2	CT1,CT2,CT3,CT6, CT7,CT8,CT11,CT13,CT15,CT16 CG2,CG3,CG6,CG7,CG8, CG9,CG11,CG13,CG17, CG18,CG22,CG23,CG24, CG25, CE1,CE4,CE7,CE8	CT1,CT2,CT3,CT6, CT7,CT8,CT11,CT13,CT15,CT16 CG2,CG3,CG6,CG7,CG8, CG9,CG11,CG13,CG17, CG18,CG22,CG23,CG24, CG25, CE1,CE4,CE7,CE8	Desarrollo de la percepción interpretativa de la armonía, de sus funciones y relaciones formando diferentes estructuras formales: mecanismos y fórmulas para la práctica de acompañamientos al piano, como fuente generadora de la creatividad musical. Facilitación de mecanismos para la reducción de partituras de su especialidad instrumental. Trabajo del repertorio de todos los estilos musicales, haciendo especial hincapié en el análisis interpretativo basado en las diferentes convenciones estilísticas así como procedimiento vehicular para la recreación de las diferentes texturas, sonoridades orquestales, testuras, timbres y demás aspectos sonoros. Trabajo sobre la memorización de diversas estructuras y texturas sonoras.	4	OE
	IMPROVISACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO I	1/6	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6, CT7,CT8,CT9,CT13,CT15,CT16, CT17 CG22, CE3	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6, CT7,CT8,CT9,CT13,CT15,CT16, CT17 CG22, CE3	Improvisación a partir de elementos musicales (estructuras armónicas/formales, melodías, rítmicas, etc.) Aplicación de la improvisación a la práctica del acompañamiento. Análisis e interpretación de improvisaciones de figuras relevantes de varias épocas, con el objetivo de comprender su lenguaje e incorporar en el propio discurso improvisado las técnicas del estilo. Práctica de lectura a vista y transposición.	4	OE
Opcional	TALLER ESPECÍFICO I	-	CT3,CT5,CT6,CT9, CT13 CG5,CG24 CE3,CE6	CT3,CT5,CT6,CT9, CT13 CG5,CG24 CE3,CE6	Actividades complementarias directamente vinculadas a la especialidad. (Metodologías Kodaly, Orff, Dalcroze y Willems)	2	OE
	OPTATIVAS					8	OP

TOTAL CRÉDITOS 3º 60

CURSO 4\*

Materia	Asignatura	Ratio	Competencias	Descripciones/Contenidos	ECTS	Tipo
Didáctica de la educación musical	PRÁCTICA PEDAGÓGICA II	-	CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT7, CT8, CT9, CT10, CT11, CT13, CT14, CT15, CT17, CG5, CG18, CG19, CG24, CG25, CG26 CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9, CE11	Conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma en un Conservatorio de música. Adquisición de experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Desarrollo de las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y llevar al seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relación de la teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participación en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participación en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Conocimiento de las formas de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	6	OE
Organización educativa	ORGANIZACIÓN, SUPERVISIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA II	1/15	CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT8, CT11, CT14, CT15 CG5, CG18, CG19, CG24, CG25, CG26 CE1, CE2, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9	Aspectos básicos de la organización escolar. Los documentos institucionales del centro. La evaluación de las instituciones educativas. Dinámica y psicología de grupos. Estrategias de trabajo en equipo. El cambio institucional. Aplicación de nuevas tecnologías a la educación musical. Las funciones supervisoras en Educación. Perspectivas de la Supervisión en Europa.	6	OE
Instrumento/ Voz	INSTRUMENTO PRINCIPAL IV	1/1	CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT8, CT9, CT11, CT12, CT13, CT14, CT15, CT16, CT17 CG2, CG3, CG6, CG8, CG9, CG11, CG13, CG17, CG18, CG23, CG24, CG25, CE1, CE2, CE4, CE5, CE6, CE7	Desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del instrumento/canto. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. Práctica y estudio del repertorio orquestal o, en su caso, de la agrupación que corresponda. Desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional.	10	OE
Formación instrumental complementaria	IMPROVISACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO II	1/6	CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT7, CT8, CT9, CT13, CT15, CT16, CT17 CG22 CE3	Improvisación a partir de elementos musicales (estructuras armónicas/formales, melódicas, rítmicas, etc.). Aplicación de la improvisación a la práctica del acompañamiento. Análisis e interpretación de improvisaciones de figuras relevantes de varias épocas, con el objetivo de comprender su lenguaje e incorporar en el propio discurso improvisado las técnicas del estilo. Práctica de lectura a vista y transposición.	4	OE
	TALLER ESPECÍFICO II	-	CT3, CT5, CT6, CT9, CT13 CG5, CG24 CE3, CE6	Actividades complementarias directamente vinculadas a la especialidad. (Metodologías Kodaly, Orff, Dalcroze y Wilkins)	2	OE
Técnica de la dirección	TÉCNICA DE DIRECCIÓN	1/6	CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT7, CT8, CT9, CT10, CT13, CT17 CG5, CG18, CG19, CG24, CG25, CG26 CE4	Análisis teórico-práctico de la evolución experimentada por la técnica de la dirección desde sus orígenes hasta la actualidad. Estudio de los recursos, procedimientos y pautas de ejecución empleados en la dirección de orquesta actual. Casos para la racionalización del estudio individual. Tratamiento de los diferentes elementos que configuran el discurso musical desde el punto de vista de la dirección, a través del estudio analítico y la audición.	6	OE
Gestión y legislación	GESTIÓN MUSICAL	1/15	CT2, CT4, CT8, CT11, CT16, CT17 CG27 CE6, CE7	Normativa específica de la actividad musical. Introducción al marketing de empresas e instituciones del ámbito musical. Contabilidad. Introducción a la gestión económica.	4	OE
Trabajo de fin de grado	TRABAJO DE FIN DE GRADO	1/1	CT1, CT2, CT3, CT4, CT5, CT8, CT13, CT14, CT15, CT17 CG8, CG10, CG12, CG13, CG18, CG24 CE1, CE2, CE3, CE5, CE6, CE9, CE10	Proyecto seleccionado y elaborado por el alumno de forma autónoma. Debe contener los siguientes elementos: a) Una creación, una interpretación o una investigación pedagógica o musicológica. b) Presentación oral o comunicación del elemento mencionado en el punto a. c) Una memoria escrita del proyecto.	10	OE
Opcionales	OPTATIVAS				12	OE
TOTAL CRÉDITOS 4*					60	

## 2. Plan de estudios instrumentales especialidad de interpretación. Orden 24/2011.

Num. 6648 / 10.11.2011



36751

ESPECIALIDAD: INTERPRETACIÓN ITINERARIO: INSTRUMENTOS DE LA ORQUESTA SINFÓNICA

CURSO 1º

Materia	Asignatura	Ratio	Competencias	Descripciones/Contenidos	ECTS	Tipo
Lenguajes y técnicas de la música	ANÁLISIS I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6 CT8,CT13,CT15 CG1,CG4,CG10,CG13, CG14,CG15,CG24 CE1,CE2,CE4,CE6	Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos y su interrelación con otras disciplinas. Comprensión y uso del análisis como medio para lograr una interpretación instrumental coherente donde todos los elementos estructurales coadyuven una interpretación holística.	4	FB
	PRACTICA ARMONICO- CONTRAPUNTISTICA I	1/10	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6 CT8,CT13,CT15 CG1,CG4,CG10,CG13 CG15,CG24 CE1,CE2,CE4,CE6	Elementos y procedimientos armónicos relativos al sistema tonal. Práctica instrumental (al piano preferiblemente) de la materia estudiada. Análisis armónico de obras representativas de los siglos XVIII y XIX. Realización escrita de trabajos estilísticos y libras vocales e instrumentales.	4	FB
	EDUCACIÓN AUDITIVA I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6 CT8,CT10,CT13,CT15 CG1,CG4,CG10,CG13 CG15,CG24 CE1,CE2,CE4,CE6	Perfeccionamiento de la capacidad perceptiva del sonido y de la música, en sus aspectos rítmicos, melódicos, armónicos, texturales, tímbricos, formales y expresivos, así como su contribución a la conformación de la obra musical.	2	FB
Cultura, pensamiento e historia	HISTORIA DE LA MÚSICA I	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6 CT8,CT13,CT14,CT15 CT16,CT17 CG10,CG11,CG12,CG14, CG15,CG16,CG24 CE1,CE2,CE4,CE6	Estudio de la música dentro de su contexto histórico, social y cultural. Conocimiento de las fuentes y métodos propios de la Historia de la música. Estudio cronológico y sistemático de los distintos períodos y estilos musicales desde el Barroco hasta la II Guerra Mundial (siglos XVII, XVIII, XIX y XX). Profundización, a partir de la audición y del análisis musical, en las obras y compositores más relevantes de cada período musical. Estudio del fenómeno musical desde una perspectiva interdisciplinar, en su relación con las demás artes y las distintas corrientes de pensamiento. Estudio de la vida musical, las instituciones musicales y la práctica de la interpretación en las distintas épocas. Introducción y práctica de la investigación en el ámbito de la Historia de la música.	4	FB
	ESTÉTICA	1/15	CT1,CT2,CT3, CT4,CT6,CT8,CT13, CT14,CT15,CT16,CT17 CG10,CG11,CG12, CG14,CG15,CG16, CG24 CE1,CE2,CE4,CE6	Introducción a la filosofía estética, su objeto de estudio y sus métodos. Estudio sistemático de los conceptos y los problemas específicos de la Estética de la música. Profundización en sus principales corrientes y autores del pensamiento estético-musical desde la Antigüedad hasta nuestros días. La música como hecho artístico y reflejo del pensamiento. Desarrollo del espíritu crítico en la valoración de los fenómenos musicales. Práctica del comentario de texto y la disertación escrita sobre temas estético-musicales. Introducción y práctica de la investigación estético-musical. Autores y fuentes estético-filosóficas más importantes.	4	FB
Instrumento/voz	INSTRUMENTO PRINCIPAL I	1/1	CT1,CT2,CT3,CT6,CT8, CT9,CT11,CT12,CT13, CT14,CT15,CT16,CT17 CG2,CG3,CG6,CG8, CG9,CG11,CG13, CG17,CG18,CG23, CG24,CG25 CE1,CE2,CE4,CE5, CE6,CE7	Desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del instrumento/canto. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. Práctica y estudio del repertorio orquestal o, en su caso, de la agrupación que corresponda. Desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional.	20	OE
	TÉCNICA CORPORAL Y MOVIMIENTO	1/15	CT1,CT2,CT3 CG24 CE4,CE10	Desarrollo de las capacidades corporales y de sus posibilidades creativas y expresivas en relación con la interpretación musical y escénica. Conocimiento teórico y práctico de las técnicas de relajación y movimiento. La actitud del músico frente a la enfermedad, ansiedad y estrés. El muestro escénico y las normas de salud mental. Práctica de técnicas de concentración y estudio que mejoren la calidad de la interpretación. Conocimiento de técnicas de comunicación en escena: la oratoria y la interpretación.	2	OE

	MANTENIMIENTO Y MECÁNICA	I/15	CT2,CT3,CT15 CG9,CG20,CG24, CG26 CE4	Conocimiento básico de la construcción y mecánica propia del instrumento y sus variaciones históricas en el campo de la fabricación. Conocimiento de recursos de mantenimiento y reparación y solución de problemas mecánicos y de afinación.	2	OE
	MÚSICA DE CÁMARA I	SF	CT1,CT2,CT3,CT6,CT7, CT8,CT9,CT10,CT11, CT12,CT13,CT16,CT17 CG6,CG7,CG8,CG11, CG17,CG24 CE1,CE2,CE3,CE4, CE5,CE8,CE10	Estudio de la literatura camerística y de sus principales agrupaciones. Desarrollo de todas las habilidades necesarias para interpretar sin director repertorio en el que cada instrumentista asume en exclusiva su parte. Agudización del sentido crítico para crear un criterio común válido. Desarrollo de la madurez interpretativa para elaborar una ejecución consensuada y ajustada al estilo musical.	4	OE
Música de conjunto	ORQUESTA/ BANDA I	SF	CT1,CT3,CT6,CT7,CT9, CT11,CT12,CT13,CT16, CT17 CG6,CG7,CG8,CG11, CG17,CG24 CE1,CE2,CE3,CE4, CE5,CE9,CE10	Interpretación en los distintos grupos el repertorio orquestal de diferentes épocas y autores. Profundización en las capacidades de la lectura a primera vista, la comprensión y respuesta a las indicaciones del director, y la integración en el conjunto.	4	OE
Formación instrumental complementaria	PIANO COMPLEMENTARIO/ INSTRUMENTO AFIN I	I/2	CT1,CT2,CT3,CT6,CT7, CT8,CT13, CT15 CG2,CG3,CG6,CG7, CG8,CG11,CG13,CG17, CG18,CG22, CG23,CG24, CE1,CE2,CE3,CE5, CE6,CE7,CE8	Piano complementario. Desarrollo de la capacidad de lectura a primera vista y de la comprensión de los elementos estructurales a través del estudio de un repertorio pianístico adecuado al nivel de cada alumno. Conocimiento y profundización de las diferentes convenciones estilísticas a través de un repertorio pianístico diacrónico (Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Escuelas Modernas y Contemporáneas). Desarrollo de los diferentes papeles del intérprete en un conjunto polifónico desde la perspectiva pianística: melodía, acompañamiento, bajo armónico, contrapunto. Práctica de la reducción armónico-melódica al piano de obras de su repertorio instrumental que faciliten su comprensión musical y aumente la calidad interpretativa. Piano a 4 manos o en formaciones con otros instrumentos. Desarrollo de la percepción interpretativa de la armonía, de sus funciones y relaciones formando diferentes estructuras formales: mecanismos y fórmulas para la práctica de acompañamientos al piano: tipos básicos de acompañamiento clásico y romántico. Instrumento afin. Estudio, perfeccionamiento y práctica de un instrumento afin al principal, con el objeto de ser un medio complementario al instrumento principal en su misma área de conocimiento, con el fin de adquirir una mayor formación para desarrollar mejor sus posibilidades profesionales.	4	OE
	REPERTORIO CON PIANO I	I/1	CT1,CT2,CT3,CT13, CT17 CG7 CE1,CE2,CE3,CE5	Trabajo con el pianista del repertorio solista de la especialidad formando un conjunto coherente y riguroso, destacando los aspectos interpretativos (convenciones estilísticas, comprensión holística, etc.) y performativos (sincronización, cohesión musical, técnicas escénicas, etc.). Estudio de dicho repertorio con el acompañamiento pianístico original (en caso de duto) o con la reducción pianística (en caso de conciertos para orquesta /conjunto instrumental).	2	OE
Idiomas	IDIOMA APLICADO I	I/15	CT5,CT9,CT13, CG24	Desarrollo de las competencias de expresión oral y comprensión auditiva para poder desenvolverse en contextos prácticos musicales. Reprodurir de manera apropiada los matices básicos de la pronunciación, acento, entonación y ritmo. Conocimiento e identificación del sistema fonológico. Desarrollar las suficientes competencias de comunicación para poder relacionarse con cierta confianza en situaciones de la vida académica musical, tales como clases magistrales, talleres musicales, presentaciones breves, seminarios de especialización, etc. Desarrollar las suficientes competencias de comprensión escrita para entender lo esencial de un texto especializado musical. Conocer el campo semántico especializado musical: lenguaje armónico-musical, análisis, organología, etc.	4	OE

TOTAL CRÉDITOS I\* 60

CURSO 2º

Materia	Asignatura	Ratio	Competencias	Descriptores/Contenidos	ECTS	Tipo
Lenguajes y técnicas de la música	ANÁLISIS II	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6, CT8,CT13,CT15 CG1,CG4,CG10,CG13, CG6,CG15,CG24 CE1,CE2,CE4,CE6	Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos y su interrelación con otras disciplinas. Comprensión y uso del análisis como medio para lograr una interpretación instrumental coherente donde todos los elementos estructurales contribuyen a una interpretación idiosincrásica.	4	FB
	PRACTICA ARMONICO- CONTRAPUNTISTICA II	1/10	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6, CT8,CT13,CT15 CG1,CG4,CG10,CG13, CG15,CG24 CE1,CE2,CE4,CE6	Elementos y procedimientos armónicos relativos al sistema tonal. Práctica instrumental (al piano) preferiblemente de la materia estudiada. Análisis armónico de obras representativas de los siglos XVIII y XIX. Realización escrita de trabajos estilísticos y libres vocales e instrumentales.	4	FB
Cultura, pensamiento e historia	EDUCACIÓN AUDITIVA II	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6, CT8,CT13,CT15,CT17 CG1,CG4,CG10,CG13, CG15,CG24 CE3,CE4,CE5,CE7	Perfeccionamiento de la capacidad perceptiva del sonido y de la música, en sus aspectos rítmicos, melódicos, armónicos, texturales, tímbricos, formales y expresivos, así como su contribución a la conformación de la obra musical.	2	FB
	HISTORIA DE LA MÚSICA II	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6, CT8,CT13,CT15,CT17 CG10,CG11,CG12,CG14, CG15,CG16,CG24 CE1,CE2,CE4,CE6	Estudio de la música dentro de su contexto histórico, social y cultural. Conocimiento de las fuentes y métodos propios de la Historia de la música. Estudio cronológico y sistemático de los distintos períodos y estilos musicales desde el Barroco hasta la II Guerra Mundial (siglos XVII, XVIII, XIX y XX). Profundización, a partir de la audición y del análisis musical, en las obras y compositores más relevantes de cada período musical. Estudio del fenómeno musical desde una perspectiva interdisciplinar, en su relación con las demás artes y las distintas corrientes de pensamiento. Estudio de la vida musical, las instituciones musicales y la práctica de la interpretación en las distintas épocas. Introducción y práctica de la investigación en el ámbito de la Historia de la música.	4	FB
Instrumento/voz	INSTRUMENTO PRINCIPAL II	1/1	CT1,CT2,CT3,CT6,CT8, CT9,CT11,CT13,CT15, CT14,CT15,CT16,CT17 CG2,CG3,CG6,CG8, CG9,CG11,CG13, CG17,CG18,CG23, CG24,CG25 CE1,CE2,CE4,CE5, CE6,CE7	Desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del instrumento/canto. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. Práctica y estudio del repertorio orquestal o, en su caso, de la agrupación que corresponda. Desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional.	20	OE
Música de conjunto	MÚSICA DE CÁMARA II	SF	CT1,CT2,CT3,CT6,CT7 CT8,CT9,CT10,CT11, CT12,CT13,CT16,CT17 CG6,CG7,CG8,CG11, CG17,CG24 CE1,CE2,CE3,CE4, CE5,CE8,CE10	Estudio de la literatura camerística y de sus principales agrupaciones. Desarrollo de todas las habilidades necesarias para interpretar sin director repertorio en el que cada instrumentista asume en exclusiva su parte. Agudización del sentido crítico para crear un criterio común válido. Desarrollo de la madurez interpretativa para elaborar una ejecución consensuada y ajustada al estilo musical.	6	OE
	ORQUESTA / BANDA II	SF	CT1,CT3,CT6,CT7,CT9, CT11,CT12,CT13,CT16, CT17 CG6,CG7,CG8,CG11, CG17,CG24 CE1,CE2,CE3,CE4, CE5,CE9,CE10	Interpretación en los distintos grupos del repertorio orquestal de diferentes épocas y autores. Profundización en las capacidades de la lectura a primera vista, la comprensión y respuesta a las indicaciones del director, y la integración en el conjunto.	6	OE
Formación instrumental	PIANO COMPLEMENTARIO/	1/2	CT1,CT2,CT3,CT6,CT7,	Piano complementario. Desarrollo de la capacidad de lectura a primera vista y de la comprensión de	4	OE

complementaria	INSTRUMENTO AFIN II	CT8,CT13,CT15 CG2,CG3,CG6,CG7, CG18,CG22, CG23,CG34, CE1,CE2,CE3,CE5, CE6,CE7,CE8		los elementos estructurales a través del estudio de un repertorio pianístico adecuado al nivel de cada alumno. Conocimiento y profundización de las diferentes convenciones estilísticas a través de un repertorio pianístico diacrónico (Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Escuelas Modernas y Contemporáneas). Desarrollo de los diferentes papeles del intérprete en un conjunto polifónico desde la perspectiva pianística: melodía, acompañamiento, bajo armónico, contrapunto. Práctica de la reducción armónico-melódica al piano de obras de su repertorio instrumental que faciliten su comprensión musical y aumente la calidad interpretativa. Piano a 4 manos o en formaciones con otros instrumentos. Desarrollo de la percepción interpretativa de la armonía, de sus funciones y relaciones formando diferentes estructuras formales: mecanismos y fórmulas para la práctica de acompañamientos al piano: tipos básicos de acompañamiento clásico y romántico. Instrumento afin. Estudio, perfeccionamiento y práctica de un instrumento afin al principal, con el objeto de ser un medio complementario al instrumento principal en su misma área de conocimiento, con el fin de adquirir una mayor formación para desarrollar mejor sus posibilidades profesionales.		
	REPERTORIO CON PIANO II	CT1,CT2,CT3,CT13, CT17 CG7 CE1,CE2,CE3,CE5	I/I	Trabajo con el pianista del repertorio solista de la especialidad formando un conjunto coherente y riguroso, destacando los aspectos interpretativos (convenciones estilísticas, comprensión holística, etc.) y performativos (sincronización, cohesión musical, técnicas escénicas, etc.). Estudio de dicho repertorio con el acompañamiento pianístico original (en caso de dúo) o con la reducción pianística (en caso de conciertos para orquesta /conjunto instrumental). Fundamentos de acústica aplicada a la música: acústica física, psicoacústica y acústica de salas. Prácticas en laboratorio de edición, grabación, análisis y procesamiento sonoro mediante software. Búsqueda y difusión de contenidos a través de la red.	2	OE
Tecnología musical	TECNOLOGÍA Y ACÚSTICA	TI2,CT2,CT3,CT4,CT7,CT8,C TI2,CT15,CT16 CG5,CG8,CG9,CG18, CG20,CG24,CG25,CG26 CE4	I/15		4	OE
Idiomas	IDIOMA APLICADO II	CT5,CT9,CT13, CG24	I/15	Desarrollo de las competencias de expresión oral y comprensión auditiva para poder desenvolverse en contextos prácticos musicales. Reproducir de manera apropiada los matices básicos de la pronunciación, acento, entonación y ritmo. Conocimiento e identificación del sistema fonológico. Desarrollar las suficientes competencias de comunicación para poder relacionarse con cierta confianza en situaciones de la vida académica musical, tales como clases magistrales, talleres musicales, presentaciones breves, seminarios de especialización, etc. Desarrollar las suficientes competencias de comprensión escrita para entender lo esencial de un texto especializado musical. Conocer el campo científico especializado musical: lenguaje armónico-musical, análisis, organología, etc.	4	OE
TOTAL CREDITOS 2º					60	

CURSO 3*		Asignatura	Ratio	Competencias	Descritores/Contenidos	ECTS	Tipo
Música	Lenguajes y técnica de la música	ORGANOLOGÍA	1/15	CT1,CT2,CT3,CT4,CT5, CT6,CT8,CT9,CT14,CT15,CT16 CG1,CG3,CG8,CG18,CG20,CG24, CG25,CG26 CE4	Estudio de los instrumentos musicales a partir de los diferentes enfoques históricos, tanto antropológicos como técnicos o científicos. La clasificación de los instrumentos según los distintos sistemas. Sistemas de afinación y temperamentos en la cultura occidental. Estudio de la organología como materia científica, así como de su relación con disciplinas afines. Prácticas en laboratorio de análisis y procesamiento sonoro mediante software.	4	FB
		Instrumento/Voz	1/1	CT1,CT2,CT3,CT6,CT8,CT9, CT11,CT12,CT13,CT15, CT16,CT17 CG2,CG3,CG6,CG8,CG9, CG11,CG13,CG17,CG18, CG23,CG24,CG25 CE1,CE2,CE4,CE5,CE6, CE7	Desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del instrumento/canta. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. Práctica y estudio del repertorio orquestal o, en su caso, de la agrupación que corresponda. Desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional.	22	OE
Música de conjunto	Música de cámara III	MÚSICA DE CÁMARA III	SF	CT1,CT2,CT3,CT6,CT7, CT8,CT9,CT10,CT11,CT12, CT13,CT16,CT17 CG6,CG7,CG8,CG11,CG17, CG24 CE1,CE2,CE3,CE4,CE5, CE8,CE10	Estudio de la literatura camerística y de sus principales agrupaciones. Desarrollo de todas las habilidades necesarias para interpretar sin director repertorio en el que cada instrumentista asume en exclusiva su parte. Ajudización del sentido crítico para crear un criterio común válido. Desarrollo de la madurez interpretativa para elaborar una ejecución consensuada y guiada al estilo musical.	6	OE
		ORQUESTA / BANDA III	SF	CT1,CT3,CT6,CT7,CT9, CT11,CT12,CT13,CT16,CT17, CG6,CG7,CG8,CG11,CG17,CG24 CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE9,CE10	Interpretación en los distintos grupos el repertorio orquestal de diferentes épocas y autores. Profundización en las capacidades de la lectura a primera vista, la comprensión y respuesta a las indicaciones del director, y la integración en el conjunto.	6	OE
		IMPROVISACION	1/4	CT1,CT2,CT3,CT4,CT6,CT7, CT8,CT9,CT13, CT15,CT16,CT17 CG2,CG22 CE7	Improvisación a partir de elementos musicales (estructuras armónicas/formales, melódicas, rítmicas, etc.). Aplicación de la improvisación a la práctica del acompañamiento. Análisis e interpretación de improvisaciones de figuras relevantes de varias épocas, con el objetivo de comprender su lenguaje e incorporar en el propio discurso improvisado las técnicas del estilo. Práctica de lectura a vista y transposición.	4	OE
		REPERTORIO CON PIANO III	1/1	CT1,CT2,CT3,CT13, CT17 CG7 CE1,CE2,CE3,CE5	Trabajo con el pianista del repertorio solista de la especialidad formando un conjunto coherente y riguroso, destacando los aspectos interpretativos (convenciones estilísticas, compensación rítmica, etc.) y performativos (sincronización, cohesión musical, técnicas escénicas, etc.). Estudio de dicho repertorio con el acompañamiento pianístico original (en caso de dolo) o con la reducción pianística (en caso de conciertos para orquesta (conjunto instrumental)).	2	OE
Formación instrumental complementaria	REPERTORIO ORQUESTAL I	REPERTORIO ORQUESTAL I	SSO <sup>2</sup>	CT2,CT13,CT15 CG2,CG6,CG11,CG15,CG17, CG21 CE1,CE2,CE4,CE5,CE9	Estudio del repertorio orquestal del instrumento principal, referido tanto a solos como a pasajes de tutti.	2	OE
		SEMINARIOS/TALLERES	-	CT3,CT6,CT9,CT13 CG2,CG7,CG8,CG24 CE1,CE3,CE4,CE5,CE7,CE8, CE9,CE10	Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento/voz. Participación activa en seminarios y actividades extraordinarias tales como clases magistrales, agrupaciones instrumentales o seminarios de especialización musical. Estudio y profundización en repertorios especializados y en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia especialidad instrumental.	2	OE
		PRÁCTICA ARTÍSTICA I	-	CT1,CT6,CT13,CT15, CT17 CG7,CG25 CE1,CE3,CE4,CE5,CE7,CE8, CE9,CE10	Puesta en práctica y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. En cualquier de las materias interdisciplinarias aprendidas, en el ámbito de cualquier agrupación o conjunto musical de carácter profesional (Agrupaciones profesionales o de formación pedagógica pre-profesionales) Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.	2	OE

\* Según sección orquestal.



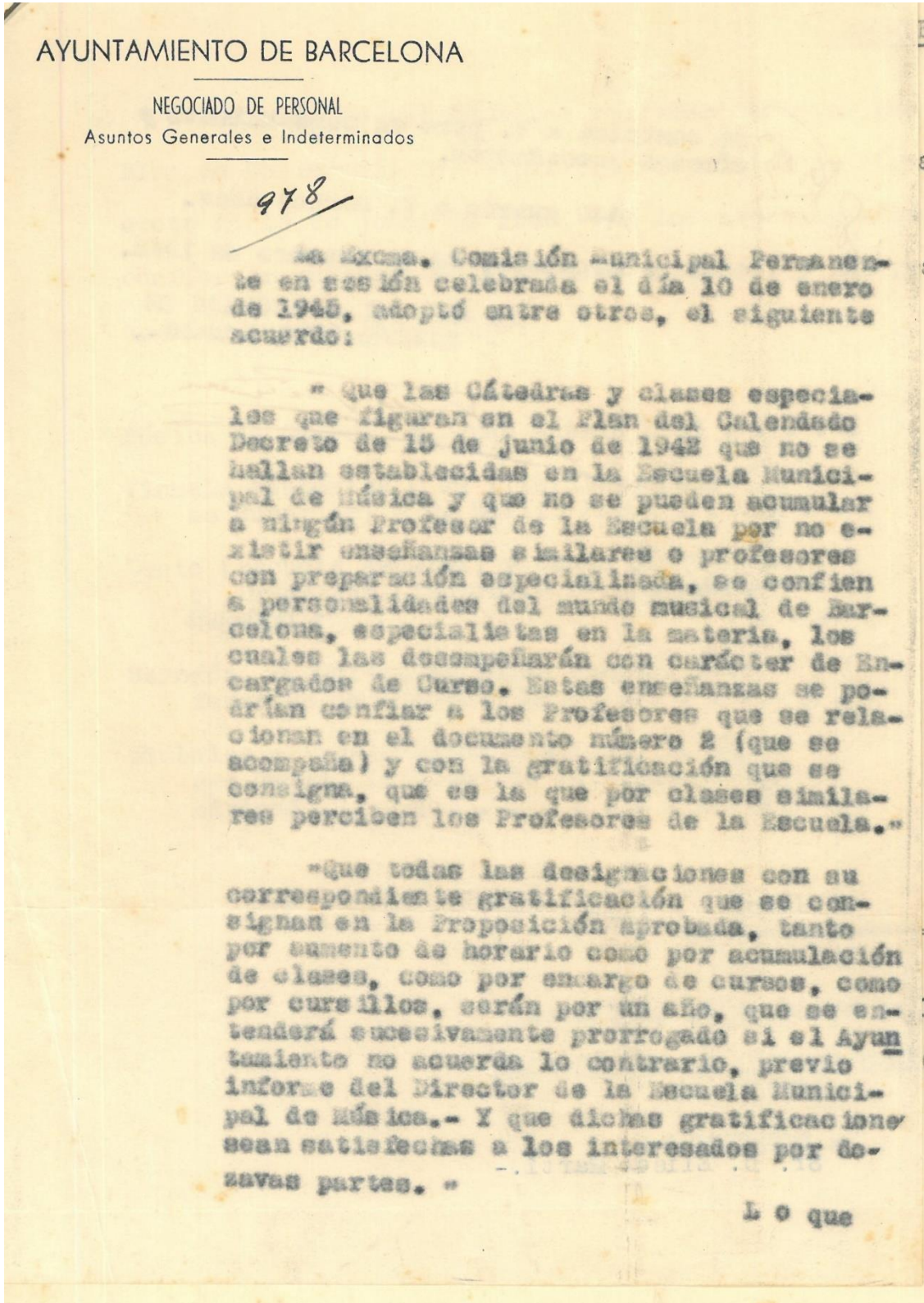
Métodos y fuentes para la investigación	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	1/15	CT11,CT2,CT3,CT4,CT8, CT9,CT14,CT15,CT16, CG5,CG10,CG12,CG13, CG14,CG16,CG18,CG23, CG25,CG26	Fundamentos de heurística relativos a la búsqueda, definición y localización de las fuentes musicales. Técnicas específicas de estudio y hermenéutica. Descripción y uso de las técnicas de archivística, documentación e información	2	OE
Optativas	OPTATIVAS				8	OP
TOTAL CRÉDITOS 3º						60

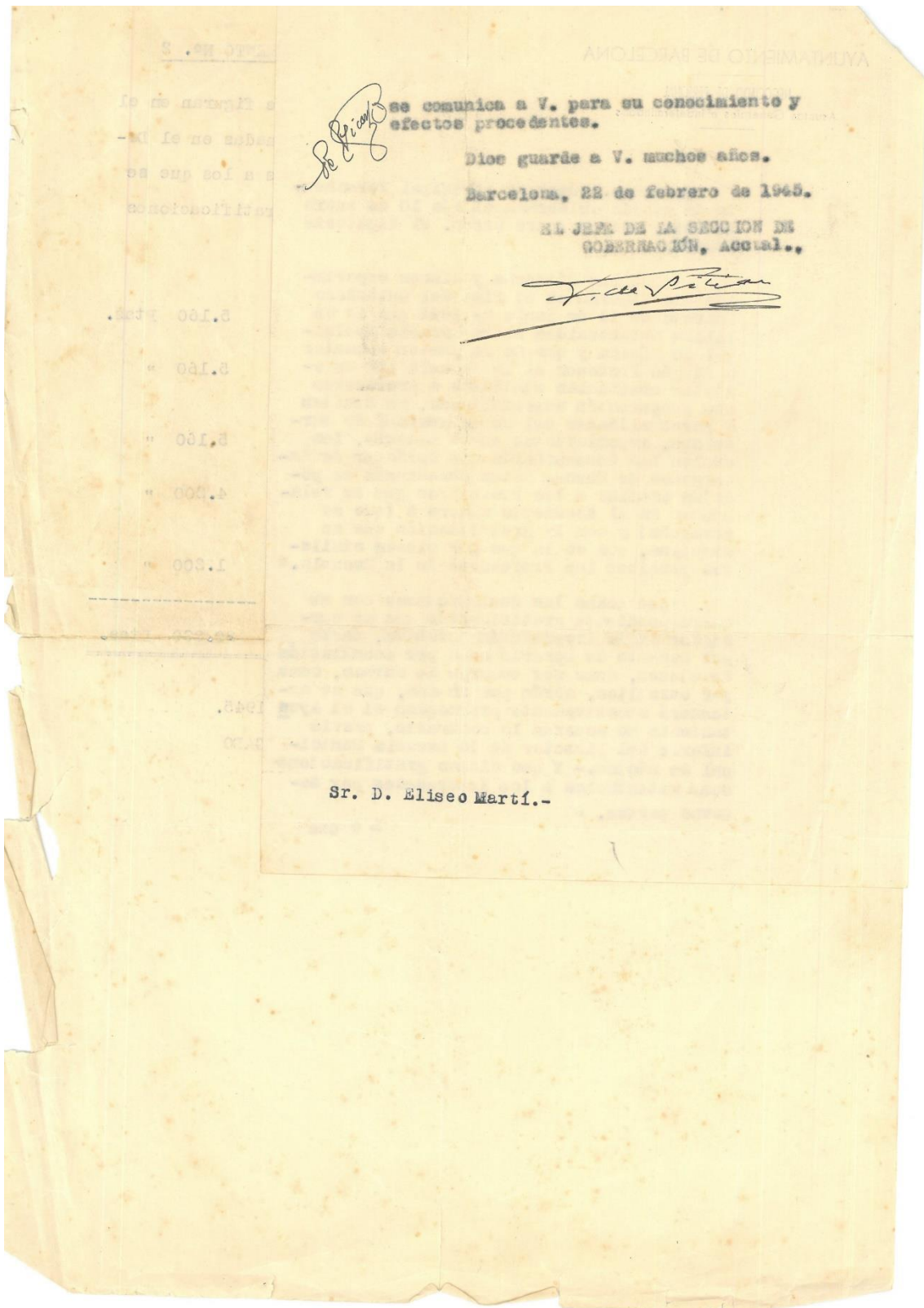
CURSO 4\*

Materia	Asignatura	Ratio	Competencias	Descriptores/Contenidos	ECTS	Tipo
Instrumento/Voz	INSTRUMENTO PRINCIPAL IV	I/1	CT1,CT2,CT3,CT6,CT8,CT9,CT10,CT11,CT12,CT13,CT14,CT15,CT16,CT17,CG2,CG3,CG6,CG8,CG9,CG11,CG13,CG17,CG18,CG23,CG24,CG25,CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE6,CE7,CE8,CE9,CE10	Desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del instrumento/canto. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. Práctica y estudio del repertorio orquestal e, en su caso, de la agrupación que corresponda. Desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional.	24	OE
Música de conjunto	MÚSICA DE CÁMARA II	SF	CT1,CT2,CT3,CT6,CT7,CT8,CT9,CT10,CT11,CT12,CT13,CT16,CT17,CG6,CG7,CG8,CG11,CG17,CG24,CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE8,CE10	Estudio de la literatura característica y de sus principales agrupaciones. Desarrollo de todas las habilidades necesarias para interpretar sin director repertorio en el que cada instrumentista asume en exclusiva su parte. Ajustación del sentido crítico para crear un criterio común válido. Desarrollo de la madurez interpretativa para elaborar una ejecución consensuada y ajustada al estilo musical.	6	OE
	ORQUESTA / BANDA IV	SF	CT1,CT3,CT6,CT7,CT9,CT11,CT12,CT13,CT16,CT17,CG6,CG7,CG8,CG11,CG17,CG24,CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE8,CE10	Interpretación en los distintos grupos el repertorio orquestal de diferentes épocas y autores. Profundización en las capacidades de la lectura a primera vista, la comprensión y respuesta a las indicaciones del director, y la integración en el conjunto.	6	OE
Formación instrumental complementaria	REPERTORIO CON PIANO IV	I/1	CT1,CT2,CT3,CT13,CT17,CG7,CE1,CE2,CE3,CE5	Trabajo con el pianista del repertorio solista de la especialidad formando un conjunto coherente y riguroso, destacando los aspectos interpretativos (convenciones estilísticas, comprensión holística, etc.) y performativos (sincronización, cohesión musical, técnicas escénicas, etc.). Estudio de dicho repertorio con el acompañamiento pianístico original (en caso de dúo) o con la reducción pianística (en caso de conciertos para orquesta /conjunto instrumental).	2	OE
Formación instrumental complementaria	REPERTORIO ORQUESTAL II	SSO	CT2,CT13,CT15,CG2,CG6,CG11,CG15,CG17,CG21,CE1,CE2,CE4,CE5,CE9	Estudio del repertorio orquestal del instrumento principal, referido tanto a solos como a pasajes de tutti.	2	OE
	PRÁCTICA ARTÍSTICA II	-	CT1,CT6,CT13,CT15,CG7,CG25,CE1,CE3,CE4,CE5,CE7,CE8,CE9,CE10	Puesta en práctica y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. En cualquiera de las materias interdisciplinarias aprendidas, en el ámbito de cualquier agrupación o conjunto musical de carácter profesional (Agrupaciones profesionales o de formación pedagógica pre-profesionales) Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.	2	OE
Gestión y legislación	GESTIÓN MUSICAL	I/15	CT2,CT4,CT8,CT11,CT16,CT17,CG27	Normativa específica de la actividad musical. Introducción al marketing de empresas e instituciones del ámbito musical. Contabilidad. Introducción a la gestión económica.	4	OE
Trabajo de fin de grado	TRABAJO DE FIN DE GRADO	I/1	CT1,CT2,CT3,CT4,CT5,CT13,CT14,CT15,CT17,CG8,CG10,CG12,CG13,CG18,CG24,CE1,CE2,CE3,CE4,CE5,CE6,CE7,CE8,CE10	Proyecto seleccionado y elaborado por el alumno de forma autónoma. Debe contener los siguientes elementos: a) Una creación, una interpretación o una investigación pedagógica o musicológica. b) Presentación oral o comunicación del elemento mencionado en el punto a. c) Una memoria escrita del proyecto.	6	TFG
Oportivas	OPORTIVAS				8	OP

TOTAL CREDITOS 4\* 60

Anexo IV. Documento de acreditación del nombramiento del Sr. Martí Candela como profesor del Conservatorio Superior de Música de Barcelona.





AYUNTAMIENTO DE BARCELONA

*De Eliseo*

se comunica a V. para su conocimiento y efectos procedentes.

Dios guarde a V. muchos años.

Barcelona, 22 de febrero de 1945.

EL JEFE DE LA SECCION DE GOBERNACION, Actual.,

*F. de Petrucci*

Sr. D. Eliseo Martí.-



DOCUMENTO Nº. 2

Relación de las Cátedras y clases vacantes que figuran en el Plan de Conservatorios Superiores de Música consignadas en el Decreto de 15 de junio de 1942, con los especialistas a los que se confían en calidad de Encargados de Curso, y las gratificaciones anuales que se les asigna:

Música de Cámara, B. Juan Massiá Prat . . . . .	5.160 Ptas.
Vihuela Histórica y su literatura (Curso Superior) - D. Emilio Pujol . . . . .	5.160 "
Canto (escuela general) y Canto lírico y Dramático (teatro).- D <sup>a</sup> . <i>Callas</i> <del>Caspeiro</del> . . . . .	5.160 "
Saxofón, D. Marcelino Bayer Gaspar, Profesor de la Orquesta Municipal . . . . .	4.200 "
Timbales e instrumentos rítmicos, D. Eliseo Martí, Profesor de la Orquesta Municipal . . . . .	1.200 "
-----	
Total	20.880 ptas.
=====	

Barcelona, 10 de enero de 1945.

EL TENIENTE DE ALCALDE DELEGADO DE CULTURA.

-T. CARRERAS -

**Anexo V.** Fragmentos de *Les Choéphores* de Darius Milhaud<sup>31</sup>. Movimientos nº IV *Présages*, Mov. Nº V *Exhortation* y Mov. Nº VII *Conclusion*.



**Anexo VI.** Grabación 2º movimiento de la *Sinfonía nº 1* de A. Tcherepnin<sup>32</sup>.




---

<sup>31</sup> Fragmentos extraídos de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ac-UJju34Lg>  
Grabación realizada por la Orchestre des Concerts Lamoreux dirigida por Igor Markevitch.

<sup>32</sup> Fragmentos extraídos de: <https://www.youtube.com/watch?v=y57ldCjXOgc>  
Grabación realizada por la Singapore Symphony Orchestra dirigida por Lan Shui.


**Anexo VII.** Imagen de la dedicatoria de Varèse a Slonimsky. En ella se puede observar la fecha del estreno de la obra.



Handwritten musical score for "IONISATION" by Edgard Varèse. The score is for a Percussion Ensemble of 13 Players. The title "IONISATION" is written in large, bold letters. Above the title, it says "au premier Ionisateur" and "(to) Nicolas Slonimsky". Below the title, it says "(for Percussion Ensemble of 13 Players)". The score includes parts for Gong, Tan-tan clair, and Tan-tan grave. The tempo is marked "Allegro".

32. Dedication page 'au premier ionisateur—son ami' of Varèse's unique score, of which I gave the first performance, in New York, on 6 March 1933.

**Anexo VIII.** Imagen del concierto del estreno de *Ionisation* por Nicolás Slonimsky en La Habana.



Black and white photograph of a conductor leading a percussion ensemble performing Varèse's *Ionisation* in Havana, Cuba, in 1933. The conductor is standing on a raised platform, facing the ensemble. The ensemble consists of several musicians seated at desks, playing various percussion instruments. The setting is a large hall with a stage and a large banner on the wall.

20. Conducting Varèse's *Ionisation* in Havana, Cuba, in 1933. The Cuban musicians had no difficulties in mastering the acrobatic rhythms in Varèse's score.

**Anexo IX. A.** Documento de consentimiento de participación en el *focus group*.

**CONSENTIMIENTO**

Por la presente \_\_\_\_\_ con DNI \_\_\_\_\_ acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador

Firma del participante



B. Documentos consentimiento firmado por los participantes

CONSENTIMIENTO

Por la presente TISIO ALBERTO GIL con DNI 209164730 acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador

Firma del participante

CONSENTIMIENTO

Por la presente MIGUEL CAIRO MOURE con DNI 54020819-Y acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador

Firma del participante

CONSENTIMIENTO

Por la presente ENRIQUE LLANATA CALERO con DNI 48690653-K acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Boya Donet Donet con DNI 20946740-L acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



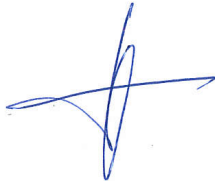
Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Gor Sedrakyan con DNI Y8369902 W acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



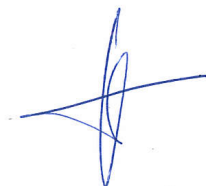
Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Sergi Davden Lopez con DNI 73599460N acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



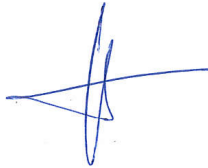
Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente MARIO PORCAR RUEDA con DNI 18455710 G acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



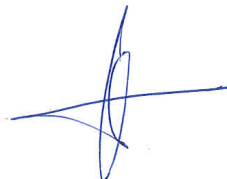
Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente RUBÉN VIZCAÍNO LÁZARO con DNI 184628975 acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



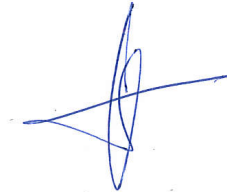
Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Alberto Gonzalez Bellido con DNI 78770573N acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente ALBERT GONZÁLEZ GARCÍA con DNI 23943145F acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



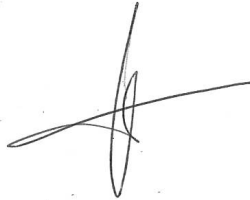
Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Angel Prat Llaves con DNI 74016409V acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador




Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Raquel Chust Torres con DNI 45912392E acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Nacl Saia Tur con DNI 474081885 acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Aaron Domenech Blanch con DNI 460750084 acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente CARLES GREGORI PALOMARES con DNI 43226139-G acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.



Firma del investigador

Firma del participante

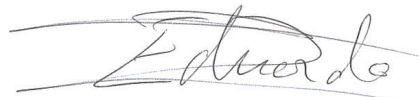
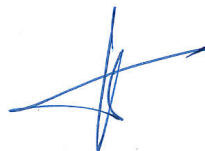


CONSENTIMIENTO

Por la presente EDUARDO BELLÉS LEÓN con DNI 20617142-H acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador

Firma del participante

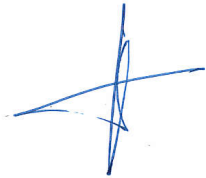




CONSENTIMIENTO

Por la presente Jaume Naveł Hiralles con DNI 20856573 N acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente ELENA CARMONA MAÑAS con DNI J3378929-J acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente BORJA CAMPS ROS con DNI 21700430E acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



CONSENTIMIENTO

Por la presente Jorge Elías Vicent Civera con DNI 45805046Y acepta participar por voluntad propia en este grupo de discusión centrado en *La introducción del ensemble en los estudios superiores de percusión*. Como participante voluntario, soy consciente de que puedo negarme a contestar a las preguntas que se me realicen y me consta que puedo dejar de participar en el estudio en el momento que considere oportuno. Además, he sido informado de que se preservará mi anonimato en todo momento.

Firma del investigador



Firma del participante



**Anexo X.** Relación de preguntas de la entrevista realizada al profesorado de los Conservatorios Superiores de Música de la Comunidad Valenciana.

## ENTREVISTA

### LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA DE PERCUSIÓN A PARTIR DEL ENSEMBLE DE PERCUSIÓN

- 1.- ¿Cuál es el objetivo principal que quiere conseguir con la docencia a sus alumnos?
- 2.- ¿Considera que el actual planteamiento de los estudios musicales superiores de música ofrece una formación lo suficientemente completa? ¿Qué aspectos resaltaría de los existentes y cuales incluiría que no se tratan actualmente?
- 3.- En el actual plan de estudios no existe ninguna asignatura basada en el *ensemble* de percusión ¿Debería realizarse una modificación legislativa para su inclusión?
- 4.- ¿Está incluida en la programación didáctica de la especialidad de percusión de su conservatorio la práctica del *ensemble*? ¿Sería el perfil adecuado para su impartición la de un especialista de percusión, o la de un especialista de música de cámara? Justificar la respuesta
- 5.- ¿Conoce las primeras obras compuestas para *ensemble* de percusión? ¿Forman parte del repertorio trabajado en su conservatorio? ¿En que curso/os trabaja estas piezas?
- 6.- Dentro de la problemática existente sobre la autoría de la primera obra para *ensemble* de percusión ¿Qué autor cree que es el que primero escribió para *ensemble* de percusión?
- 7.- ¿Qué objetivos se plantea (o plantearía, en caso de no trabajar en clase) con la inclusión de estas composiciones dentro del repertorio a trabajar?
- 8.- ¿Cuál sería la metodología que utilizaría?
- 9.- ¿Conoce algún otro método didáctico que se pueda poner en práctica?

10.- Estos últimos años, en el perfil del docente en general, se ha producido una evolución tanto en la metodología como en su aplicación dentro del aula. ¿Cree que esta innovación se ha dado en el profesorado de conservatorio, o más bien se sigue con una metodología continuista heredada de la metodología tradicional?

11.- Como muestra de esta evolución metodológica en educación, se podría poner por ejemplo el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo. ¿Conoce las características de estos métodos didácticos? ¿Cree que son exportables a la docencia dentro del aula de percusión?

12.- ¿Conoce las características de la educación musical performativa? ¿Considera adecuada su inclusión dentro del aula de instrumento?

13.- ¿Qué aspectos consideraría que podría aportar a la formación del alumno?

14.- ¿Estaría dispuesto a realizar algún planteamiento experimental dentro de su aula?

15.- ¿Tiene percepción de que la docencia del conservatorio permanece anquilosada en el tiempo, frente a otras ciencias de la educación que sí que están en constante evolución?

16.- ¿Cree que la falta de colaboración o relación entre los estudios superiores musicales y los estudios generales universitarios es un motivo de esta diferenciación?

Observaciones y/o sugerencias.

**Anexo XI.** Relación de cuestiones realizadas al alumnado dentro del guion temático del *focus group*.

### GUION TEMÁTICO DEL *FOCUS GROUP*

1. ¿Qué entendéis por *ensemble* de percusión?
2. ¿Opináis que este tipo de agrupación es adecuada para ser contemplada en la asignatura de música de cámara? Justificar la respuesta.
3. ¿Quién creéis que es el profesor más adecuado para impartirla, el especialista de música de cámara o el de percusión? Justificar la respuesta.
4. ¿Conocíais previamente la pieza que habéis estudiado e interpretado? En caso afirmativo, justificar en que ámbito procede vuestro conocimiento (otra asignatura, concierto...). ¿Alguien puede decir el título y el compositor?
5. ¿En alguna otra asignatura que estáis o habéis cursado en el centro, se ha tratado de alguna forma esta obra o se os ha comentado alguna característica del compositor?
6. ¿Conocéis alguna otra pieza para *ensemble* de percusión del mismo periodo?
7. ¿Podéis determinar cuál es la primera pieza escrita para *ensemble* de percusión? En caso afirmativo, justificar. Si existen posiciones enfrentadas, generar debate.
8. ¿Os parece que es una pieza adecuada para estudiar en el grado superior o pensáis que es una pieza de un nivel menor? Justificar la respuesta.
9. ¿Creéis que ha sido correcto el método utilizado en clase para su estudio y desarrollo? En caso afirmativo, ¿qué valoráis del método utilizado? En caso negativo, ¿cuáles son las ideas o nuevas propuestas metodológicas que adoptaríais?
10. Personal y didácticamente, ¿qué creéis que os ha aportado el haber trabajado esta pieza?

**Anexo XII.** Anotaciones del cuaderno de campo entrevistas y focus group.

**A.** Cuaderno de campo entrevistas

- Entrevista profesorado - Buclo
- Presencia / perfil ←
    - ↳ No buena
    - ↳ Titulación
    - ↳ Experiencia investigativa
  - Objetivos pl. y pretende desarrollar
  - Planteamiento actual de la actividad S. considera ...
  - El entrevistado ←
    - ↳ partidario
    - ↳ conoce si de P.D. ...
    - ↳ favorable a ...
  - Es cuanto el grado de conocimiento de la 1ª ...  
de la 2ª ...
  - La metodología y utilización serie ...
  - Es relación a la evolución e innovación e. el  
uso de nuevas propuestas metodológicas
  - Es referencia a la percepción de cierto grado de ...
  - El sujeto no aporta ninguna observación ...
  - Aspecto a ...

① Jordi Simó

- F. Mestre

- Doy docencia → S.p. 2 Profesorial 20 // profesor interino  
 ↓ CS



② Paco Sauchis 13-XI-2020

- Mestre Direcció i gestió centres educatius

- Magisteri (títol de mestre) →

- Mestre propi pedagogia musical (Tècnics desenvollop/UNED??)

- Cargo → professor interino

- Docencia S.p. 6 años / Profesional 7 años (Metodològic, CS 3 Alim 3)

- Magisteri → pràcticas CEIP (Múrcia - Col·legi Carmona Algeciras)

Col·legi Canals Mestre Josep Camp Algeciras

" " " " Sots de Maria València.

- Experiència interpretativa →

Mestre Universitat i gestió de C.E [U. Cardinal Herrera - CEU]

" en pedagogia musical i Educativa (92'4 creditges) (2007-2008) Institut Universitari de Ciències de l'Educació i Innovació Educativa (2008-2009)

- ③ Marc. 22-I-2021
- Titolació → TS-PK - Mska Insistir UPV // Poligrafo Alcedi. A. P. 1983
  - Anyo experiència → 20 (Escals 10 - Prof. 6 - S. p. 3-4)
  - Prof. - catedratic → Professor.  
Mirica Ele.
  - Expe. interpretativa → DNC, P-pba, C-Medid, Neo, Siryji Project, So XXI, // Cal. labora enable, - sol. h
- 
- Càmar → PK (P.3).

- ④ José Caspo → 12-11-2021.
- Títol → S - PK // Mska Insistir - Insistir - CASP
  - Anyo experiència → 22 // 10 S. p 12 prof. i - Escals  
Mirica
  - Professor i. h.
  - Experiència → OCB - grande / Oriado. P-pba  
Mehyplika P-hyd - Insistir - Medid // Enable bob



⑤ - Mamel Tomis 25-III-2021

- Anos experiencia → 48

- 18? Objetivo pl. f. a. h. f. e. . . .  
 festival m. c. b.

---

⑥ - Joa. Cerveró 20-IV-2021

- Formación → Doctor  
 Máster de UV. Estética y Creatividad Musical  
 Titul. Sup. PK

- Anos docencia → Sup 40 Prof. 30 - 10

- Experiencia interpretativa → Cine, ONE, OV. RTVE.:

- Colaboración → E. Kati, L. P. l. . . .  
 Mozart

- Tranquilidad, rollover, . . . , planes en planes,

3 - . . . polémico

Fallecimiento de P. D. <sup>025</sup> → Sí  
 H.

6 - . . . Geoffrey Mulholland

8. Metodològic → ambiciós  
No metodològic suspensiu  
Superació Sí → reflexió.

---

- Maval

- Formació → Mista, DED.

- Any docència<sup>35</sup> Sup Prof.

- Interpèctic → fronda, Quals OCR, Es. kd, Tenys

- Comunicació de p-lectes, apèndices.

- Si es imparteix.

- Objectius → peça → cosa repetitiva

- de Art → Universitat de les Arts.

B. Cuaderno de campo *focus groups*.

- Focus group - grupo control 29-IV-2021 11'45h.

① → Jaime → otros instrumentos

Edu → varias épocas

② → Edu, Borja, Noel, Dupel, Elena

③ → Dupel, Edu, Jaime, Borja, Manuel, Elena

④ <sup>a</sup> → Dupel, Manuel, Carlos, Elis, Noel, Daron, Borja

Elena

⑥ Dupel, Manuel

⑦

⑤ todos

⑥ Navin

⑦ Elis, Dupel, Borja, Noel, Jaime

Orden de colocación → Elena, Manuel, Daron, Noel, Jaime  
Edu, Borja, Elis, Dupel, Carlos

⑧ Baron, Carlos, Angel, Edu, Borja, Jaime

→ Intranquil → todos ... Discusión, Jaime, Angel  
Noel, Baron, Manuel // Discusión larga. (hemos interactuado).

⑨ Elena, Jaime, Carlos, Angel,

proyectos sobre otros metodologías, (Jaime, Elena, Noel

Manuel, [x co-pecar] Luis,

Co-pecar is, proyectos → Edu, Angel, Manuel

⑩ Carlos, Angel, Jorge, Borja, Edu, Jaime, Noel,  
Baron, Manuel, Elena

---

- Angel + activo, parando.

- Chibonici activo parando.

- Noel (se nota q. hace inspiración)

Focus group 27-V-2021 Grupos experimentales

Hora: 11'50

- Doña, Mario, Jon, Miguel, Enrique, Albert, Sergi  
Izide, Alberto, Rubén.

- Enrique no habla (problemas)
- Mario habla de cognición.
- Albert habla de música
- Falta cohesividad.
- Izide (puede irse, desilusión)
- Grupo en grupo //
- Mejores interacciones
- - dirección -
- Interacción fluida  $\Rightarrow$  desarrollo en otros temas interactivos no hay que resolver.

- Buen sentido de grupo
- $\sigma$  Enrique (hablar persuasivo w- él)
- Revisar pabris- video.

**Anexo XIII.** Transcripción de las entrevistas realizadas a cada uno de los profesores<sup>33</sup>.

**Entrevista nº 1**

Profesor: F. S. T.

Centro: CSMA

Fecha de entrevista: 13-XI-2020 Hora de inicio: 12h. 36' Duración: 32'52''

Entrevistador: ¿Cuál es el objetivo principal que quiere conseguir con la docencia a sus alumnos?

Entrevistado: A ver, yo no hablaría a lo mejor para mí de un objetivo, hablaría a lo mejor de varios objetivos ¿no?, si que primordial... que uno de los principales objetivos, que mis alumnos conozcan un amplio repertorio de diversos instrumentos de la percusión, en este caso la marimba, el vibráfono eh...la caja, timbales, el set-up eh... los instrumentos más...más importantes en el currículo del grado superior, más el xilo, y... eh... como objetivo el conocer un gran abanico de obras de diferentes estilos y géneros para que el alumno este ampliamente formado y pueda conocer este amplio repertorio que tenemos en la percusión, más a parte formarlos también en el repertorio orquestal... por supuesto, pero sobre todo conocer y eh... un amplio abanico para que tengan una amplia formación, eso es sobre todo un objetivo... primordial para mí y.... si hablamos de más objetivos pues que claro que por supuesto eh... que se muestre motivado con el repertorio que toca para... para poder eh... evolucionar y llevarlo muy bien por el camino para... para... para que pueda desarrollarse como... como gran intérprete, ¿no? Creo que es importante también que él esté a gusto en el repertorio eh... que hable con el... con el... con su tutor para que... para que se note a gusto y pueda... pueda desarrollarse profesionalmente, creo que estos dos objetivos creo que serían eh... idóneos para... para... para un superior ¿no?

Entrevistador: ¿Incluiría algún objetivo más de formación personal no ya tan... tan específico sobre el estudio de... de la percusión, sino de... de un abanico más... más general, incluso inclu... incluyendo otras materias?

---

<sup>33</sup> En esta transcripción, aparecen las unidades de significado destacadas con el color de cada una de las categorías establecidas para realizar su análisis.

Entrevistado: Sí, a ver yo creo que ahora la percusión también eh... tira un poco para una vertiente teatral, y creo esta... este eh... saber... saber estar en el escenario mmm... cogiendo ideas de... de gente que se dedica al arte dramático, creo que es importante también para la formación del percusionista siempre hablando de forma... de la formación solística ¿no?, que aquí se dedique para parte solista. Si inclinamos un poco la... la... la carrera hacia el orquestal por supuesto que... nos gustaría pues tener gente especializada en los conservatorios como... como profesorado de... de repertorio orquestal ¿no? Creo que sería eso eh... importante ¿no?, tener... tener esa... esa... esa influencia, ¿no?, de lo orquestal también.

Entrevistador: Vale, bien... ¿Considera que el actual planteamiento de los estudios musicales superiores de música ofrece una formación lo suficientemente completa?

Entrevistado: (Inspira) Eh... ¿Completa? Yo creo que sí, yo creo que... que... que se está llevando eh... de una forma también eh... idónea, creo que es bastante completa siempre que el profesorado eh... estemos cumpliendo con los objetivos y contenidos que... que nos marcamos en nuestras... en nuestras guías docentes ¿no?, eh... siempre... creo... creo que... que ese apoyo de lo orquestal que... aquella gente que... que quiere a lo mejor dedicarse a lo orquestal profundamente pues... pues tal vez ese apoyo de algunas clases ej... con ayuda de un algún de profesional de la orquesta no vendría mal ¿no?, pero creo que en general es bastante completa, sí.

Entrevistador: Vale, y... ¿qué aspectos de los existentes en... en la formación actual resaltaría?

Entrevistado: Eh..., yo creo que resaltaría eh..., [silencio] de hecho ah... ah, contrastándolo con otros conservatorios de fuera de... de... de España, contrastaría que aquí en España somos... eh... como que... muy trabajadores en todos los instrumentos ¿no?, intentamos llevar todos los instrumentos eh... eh... hacia adelante ¿no?, no que... nos enfocamos solo en la marimba o nos enfocamos solo en los timbales o solo en la orquesta sino... sí que el... el... aquí en los superiores de... de... de la Comunidad Valenciana, sí que se lleva todo un poco ah... ah todos los instrumentos ¿no?... hacia adelante ¿no?, yo creo que eso es lo que destacaría.

Entrevistador: Vale, ¿incluiría a... a... algún aspecto que... que cree que actualmente no se esté tratando?



Entrevistado: ¿Un aspecto? Eh... pero instrumentalmente...

Entrevistador: No sé, algo que... que piensa que... que sería interesante para la formación del músico, del percusionista en esta ocasión, y que no se esté tratando en los estudios actuales... superiores de conservatorio.

Entrevistado: *A ver pues, es lo que destacaría de lo del... que a lo mejor eh... tener a lo mejor un poco más de continui... eh... o más horas de... de contactar con otro profesor, ¿no?* a lo mejor estoy dando clases con... de marimba con... con fulanito y a lo mejor vibráfono pues lo daría con otro, a lo mejor... pues posiblemente funcione así mejor que a lo mejor que... un profesor lo abarcara todo, ¿no? (Suspiro) Posiblemente... no sé. Yo creo... yo creo que... que... que sería más cómodo un poco para... para el profesorado ¿no?, pero para el alumnado sería... sería un poco... eh... más pérdida de tiempo ¿no?, más muchas más horas invertidas para... para él, para... para su formación, ¿no?

Entrevistador: Vale...

Entrevistado: *¿Si se podría hacer...?, pues... depende un poco de la administración ¿no? Si te da más dinero, si hay más dinero pues... podríamos contratar a más maestros... o más profesores* (Suena el móvil).

Entrevistador: Vale, eh... (silencio largo). Me espero... me espero, no hay problema.

Entrevistador: Vale, en el actual plan de estudios no existe ninguna asignatura basada en el *ensemble* de percusión como tal, eh... ¿debería realizarse una modificación legislativa para su inclusión?

Entrevistado: Eh... (silencio reflexivo largo) *¿algo legislativo?... Eh...*

Entrevistador: No, no... si... sí... eh... el plan de estudios no... no... no (interrupción no desciftable) la práctica del *ensemble* de percusión no... no aparece en ningún sitio, entonces sí... sí ¿piensa que... que debería realizarse una modificación para que se incluyese en el actual plan de estudios?

Entrevistado: *Sí, importantísimo que... que... que se... se reconozca un poco eh... esta asignatura ¿no?... de ensemble de percusión ¿no?* Creo que también es importante eh... para la formación del que estamos hablando del percusionista, a parte del repertorio orquestal o la parte solista, tener esa formación del *ensemble* eh... o tener ese reconocimiento ¿no?, ese peso de como... *como mi música de ensemble* asignatura de *ensemble* no de música de cámara sino como *ensemble* percusión y sería... bueno... sería fantástico que... que... que lo... que se llevara a cabo en la... la legislación en algún... o en los decretos sí, sí.

Entrevistador: Sí vale, eh... ¿en el conservatorio eh... donde está actualmente, la práctica del *ensemble* está incluida en la programación didáctica?

Entrevistado: Eh... sí, eh... de hecho, eh... tenemos una hora a la semana, eh... en Alicante tenemos una hora a la semana eh... música de cámara no como reconocido como un *ensemble* ¿no?, pero nosotros lo aplicamos como si fuera *ensemble* y ahora este año estamos trabajando dúos y los otros compañeros están trabajando también dúos o cuartetos de... de ... de... estamos trabajando como forma de *ensemble*, no como forma de música de cámara con otros instrumentos.

Entrevistador: Vale, perfecto. ¿Sería el perfil adecuado para su impartición la de un especialista de percusión, o la de un especialista de música de cámara?

Entrevistado: La verdad que es una buena pregunta porque siempre... siempre se ha dejado un poco esto de mano porque, siempre se hacía cargo eh... los profesores de percusión, pero debido... a que eh... la gente... o los profesores de música de cámara especialistas eh... le tienen un poco de miedo a... a la formación de percusión. La verdad, que... no sé por qué, pero sí que tienen un poco de respeto ¿no?, por... por... uno por el repertorio que tenemos, que es extensísimo, la otra por... por la cantidad de formaciones que podemos hacer, conocimiento de baquetas, el conocimiento de instrumental, el nombre de los instrumentos que muchas veces hay tanta y tanta variedad que los especialistas de música cámara no se atreven un poco a... a dar esta asignatura entonces, cae un poco en el peso de trabajo a los especialistas de... en este caso los profesores de percusión. Eh... creo... creo que es importante que los profesores de percusión... den esta asignatura porque todavía los profesores de música de cámara no se atreven o no... no se ven tan formados como el profesor de percusión que conoce o domina mucho más este campo ¿no?

Entrevistador: Vale. ¿Conoce cuales son las primeras obras compuestas para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Eh... sí, a ver... eh... la de Roldán, tenemos a las... las varia... las... variaciones o... no... no son las variaciones son las de... de Roldán tienes las...

Entrevistador: *Rítmicas*.

Entrevistado: *Las variaciones rítmicas...*

Entrevistador: (Carraspeo) No, *Rítmicas* (carraspeo)...

Entrevistado: Pues las *Rítmicas*, creo que la cuatro, la cuatro o la seis, creo que son los números romanos...(Sonrisa) No sé si recordar... eh... sí...

Entrevistador: Cinco y seis.

Entrevistado: Eh... o cinco y seis también.

Entrevistador: *Rítmica cinco* y *Rítmica seis*.

Entrevistado: Muy bien, cinco y seis...

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: Eh... *Paquiliztli*, también... después la otra que también tocamos la de Carlos Chávez ¿vale?... no recuerdo ahora la... el título, pero... pero sí que... sí que... para mí son las tres piezas que... hay otra más *però ara no recorde...* que no recuerdo, pero... *Paquiliztli* sí que recuerdo bastante porque sí la he trabajado y ahora era una también una de las primeras que... que de hecho, eh... no se tocaba aquí hasta que... Joan Iborra la... (sonrisa ligera) la... la trajo de... creo que desde México o así, la trajo aquí y la tocó en su grupo en Madrid. Es lo que me dijo él (sonrisas).

Entrevistador: Vale, eh... ¿forman parte del repertorio trabajado en su conservatorio, estas piezas?

Entrevistado: Pues... a ver la de Carlos Chávez sí, las *Rítmicas* estas de Roldán no, y la que he comentado ante de *Paquiliztli* eh... sí.

Entrevistador: Vale eh...

Entrevistado: Sí que la hemos tocado, hay otra más... no recuerdo ahora estas tres o cuatro que hay... primeras (silencio), para *ensemble* de percusión.

Entrevistador: Vale eh...

Entrevistado: Bueno también la de... esta la de...de...la de... ya me saldrá el nombre, que... que lleva... (no se entiende) pia... piano, y son de..., las *Ionisation* de Eduar.... Edgar Varèse también creo que es una pieza muy... muy... muy asequible para trabajar, pero debido al tamaño de percusión que necesitamos... pues... y al volumen de gente... pues muchas veces no... no se hace.

Entrevistador: Vale, la pieza... las piezas que me ha comentado que sí que trabajan en su conservatorio, ¿en que curso las... las incluiría? Curso, o cursos...

Entrevistado: Sí, eh... yo creo que ya en un segundo-tercero de superior ya se podrían hacer estas... estas piezas.

Entrevistador: Vale...

Entrevistado: Eh... en un cuarto..., ya sería un poco... eh... con un nivel, se podía trabajar otras obras de más nivel, pero ya segundo... pri... primero-segundo va... voy a mejorar mi respuesta. Primero-segundo, estas piezas perfectamente se podían trabajar ya.

Entrevistador: Vale, eh... sabe que existe una problemática sobre... la... la autoría de la primera obra para *ensemble* de percusión. Eh... ¿qué autor cree usted que es el que primero escribió para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: (Silencio) ¿Para *ensemble* de percusión? Madre mía... Eh... (silencio largo) pues... ah vale, está... claro, yo creo... que eh... sí... (se traba) hace tiempo eh... leí sobre las *Rítmicas* de Roldán y lo de... Carlos Chávez había como una controversia, me falta otro *que ara no recuerde que es ¿no?, però sé que son tres ¿no?* Eh...eh... a ver sí, sí que... no... todavía no estoy documentado, lo leí, pero no recuerdo ahora...

Entrevistador: Vale...

Entrevistado: Cual es... cual es la primera, cual es la segunda, sí.

Entrevistador: Vale, eh... con la inclusión de esas composiciones que ha dicho que... que usted trabaja en... en clase, ¿cuales son los objetivos que... que quiere conseguir?

Entrevistado: Sí a ver... sobre todo eh... el otro día trabajando en clase eh... con mis alumnos de segundo, que estaba trabajando un dúo, sobre todo... el... el... para mí es el compromiso y la... y la organización de... de..., la primera es... eh... la puntualidad, el llevar los papeles arreglados, las baquetas arregladas y... un estudio personal. Eso sobre todo. Cuando ya esté hecho esto, yo con el otro compañero eh... que yo le digo a mis alumnos, a ver, vamos a trabajar antes del compás 1 al 100, y vamos a mirar sólo esto, a un tiempo más o menos de 60, entonces ya yo en casa me miro esto ah... ah... con metrónomo a 60, intento llevarlo bien y ya lo ensablo (sic) o ya lo conjunto con el otro alumno. Eso para mí es el objetivo principal, ¿no? y aparte de dentro cuando ya estoy trabajando con ellos en clase, sí que me gustan pues que eh... si están estudiando láminas pues que utilicen las mismas baquetas para... para ensamblar mucho mejor, eh... que se miren... los gestos, baquetaciones también, que vayan los dos... esas respiraciones también que las hagan conjuntamente, que sean los dos como una persona ¿no?... que toquen.

Entrevistador: Vale, eh... esta... bueno le voy a hacer una pregunta que es la siguiente, pero tal vez sea ya parte contestada, ¿cuál sería la metodología que utilizaría?

Entrevistado: ¿Para... para impartir las clases?

Entrevistador: Sí, para trabajar esas piezas.

Entrevistado: Eh... sí, sí por ejemplo ahora estoy trabajando el *Catching Shadows*, eso es lo que me viene ahora a la mente, eh... y.... por ejemplo, sí que... **sí que les digo un poco que se organicen muy bien el... el tiempo de estudio personal, que... que entre ellos hablen, vamos a mirar... estos fragmentos y ya cuando vengan aquí a clase que... que miren esto. Si vemos en clase que hay algo que no sale bien, alguno de ellos los hago tocar a solo pa que miren bien esas notas en la marimba, eh... y que encajen bien después con el otro compañero. Eso es lo que hago... lo que suelo hacer. Eh... también que... que hay que tener mucho contacto visual entre ellos, que... que... que se miren, que... que interaccionen un poco, también hablo un poco de la historia o... o... o quién ha compuesto sobre todo esto sí es un percusionista o un compositor que no sea percusionista porque muchas veces, eh... si tiene alguna historia o tiene algo de... esa... esa obra, pues es importante también saberlo como información para el percu ¿no? Es un poco ah... como las primeras clases ¿no? Un poco más adelante, si que les hago tocar directamente ¿no?, a ver...empezamos, das tú la entrada, no ahora el otro de la entrada. Muy bien ahora nos.... nos miramos a.... a.... ¿aquí que podríamos hacer? Aquí, intenta seguir al otro porque, eh... si seguimos al otro, a... acompáñalo, no que yo sea aquí el importante ¿no? ¿Qué voz es la que destaca?... cual voz no... ¿sabes? eh... trabajar más... básicamente con preguntas. **Les hago también preguntas para... para ver ellos que también que... piensen y... y que ellos también intenten participar en la clase ¿no?****

Entrevistador: ¿Conoce algún otro método didáctico que se pueda poner en práctica?

Entrevistado: (Silencio) **Yo creo que habrá muchos más, a lo mejor puede ser que ahora no conozca... dada a mi poca experiencia que tampoco... que tengo ¿no?, y... y... pero... pero no conozco ahora... no conozco ninguno si... si lo hay visto el superior ¿no?... no conozco ningún otro método didáctico. A ver, sí que intento también aplicar pues cosas que... que... que mi formación como... como maestro, pero... pero... pero no puedo explicar aquí un método una metodología pedagogía de Orff o... o de Dalcroze o de Kodály, porque creo que no hay una metodología didáctica expresamente para superior ¿no?, hay para... para menos, para menos sí.**

Entrevistador: Vale eh... durante estos últimos años, en el perfil del docente en general, se ha producido una evolución tanto en la metodología como en su aplicación dentro del aula. ¿Cree que esta innovación que se ha dado en el

profesorado... en otras disciplinas eh... ha ocurrido en el profesorado de conservatorio, o más bien se sigue en el conservatorio con una metodología continuista basada en la metodología tradicional?

Entrevistado: Yo creo que hay de todo, hay gente que se ha quedado muy atrás (silencio) y.... y hay profesores que sí que han intentado evolucionar y... y un poco... adecuarse un poco a las obras o que (indescifrable) un poco a las o.... obras que tenemos de normal... en nuestro...

Entrevistador: ¿Pero cree que son mayoría los que se han quedado atrás o los que ya han evolucionado?

Entrevistado: Aquí en Valencia, ¿no?

Entrevistador: Sí, sí en el ámbito de la Comunidad Valenciana

Entrevistado: Pues... yo diría mitad y mitad.

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: Mmm... tal ve... tal vez un poquito... sí que se ha evolucionado. A lo mejor... vale, vamos a ponerle un 80% lo que se ha evolucionado va.

Entrevistador: Vale, de acuerdo.

Entrevistado: Y el otro 20, 30 % ¿vale?, todavía sigue un poco...

Entrevistador: Una metodología más tradicional, más heredada de...de...

Entrevistado: Sí

Entrevistador: De lo que se había trabajado...

Entrevistado: Por ejemplo, yo donde trabajaba en Alicante, eh... el catedrático que teníamos era mucho de... de su metodología en el sentido de... de tener obras de que la han funcionado a él claro, pero al no conocer a lo mejor las obras de ahora ¿no?, o de hace a lo mejor 10 años o 15 años que también hay obras... muy importantes de repertorio, pues no se incorporan ¿no? Entonces sí que veo que allí todavía seguimos un poco a.... arrastrando otros... otros métodos o.... otras obras que se podían haber cambiado o.... importado para... para el repertorio de ahora.

Entrevistador: Como muestra de esta evolución metodológica en educación que se ha producido, se podría poner por ejemplo el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo, que... que... que en otras disciplinas sí que están utilizándose, no actualmente, sino desde hace bastante tiempo. Eh... ¿conoce las características de estos métodos didácticos, o sea el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo?

Entrevistado: Eh... sí que los conozco. La verdad que... que el aprendizaje por proyectos se lleva mucho en primaria y se lleva mucho también secundaria ¿no?, y... no sé si... en otras facultades eh... del ámbito europeo, eh... el funcionan también... creo que así, hay un concierto y... vamos a funcionar sobre ese concierto o sobre... o sobre ese audición que tengamos ¿no?, entonces todo gira alrededor de ese proyecto o esa audición o ese exposición de...de..., pero sí... sí que... sí que existe. Yo no lo aplico, no lo explico porque a lo mejor mis... mis compañeros eh... de hecho en Alicante no... no... no lo hemos hablado ¿no?, pues no tenemos ese... ese bagaje eh... de palabras ¿no?, el aprendizaje por proyectos... madre mía, ¿eso que és, ¿no? o... el aprendizaje por... por...

Entrevistador: Cooperativo

Entrevistado: Por cooperativo ¿no?, eh... pero yo creo que sí que se lleva. A lo mejor no se gastan esas palabras, pero sí que se ha llevado ¿no?

Entrevistador: Vale...

Entrevistado: Por ejemplo, el año pasado... pues haces cooperación con otros conservatorios ¿no?, o cooperas... eh... llevas tu *ensemble* de alumnos... los llevas a.... cooperas con otras gentes ¿no? Sí que se... se hace ¿no?, pero no se utilizan estas... estas palabras.

Entrevistador: Vale, entonces ¿cree usted que son exportables a la docencia dentro del aula de la percusión?

Entrevistado: Sí... sí se podrían perfectamente... sí, sí... sí perfectamente se podrían hacer... eh... se pueden exportar ¿no? Bueno, se llevaría a cabo... enseguida.

Entrevistador: Vale, eh... otro proyecto educativo o metodológico es el... el...la educación musical performativa. ¿Conoce... las características?

Entrevistado: ¿La... la que... la perfor...?

Entrevistador: Educación musical performativa.

Entrevistado: Eh... sí. Creo que... creo que la [sonrisa onomatopéyica] creo que la... que la educación performativa es la que lleva a cabo a... a ser el intérprete como... como solista ¿no? Creo... creo que... (pausa), ¿y conocer las características? Puf... pues... madre mía... eh... pienso que es llevar a cabo a un alumno a tocar... a tocar como solista.

Entrevistador: Vale... o sea que... sí que considera que es adecuada en su... su introducción dentro del aula de instrumento o...



Entrevistado: **Sí... sí. No... no claro... yo no utilizo a lo mejor ese nombre, pero sí que sé... que sí que está en mis objetivos, o en mi programación ¿no?**

Entrevistador: Vale, la educación musical performativa, ¿qué aspectos consideraría que podría aportar a la formación del alumno?

Entrevistado: **¿La performativa? eh... pues lleva... el trabajo autónomo... pienso que trabajar el trabajo autónomo también lleva... eh... su... la organización, eh... el saber estar en el escenario, eh... saber elegir un repertorio que sea adecuado para mí, eh... pienso que esas características eh... son las adecuadas ¿no?, para... para... para incluirlas dentro del aula ¿no?**

Entrevistador: Vale, eh... ¿estaría dispuesto usted a realizar algún planteamiento didáctico experimental o metodológico dentro de su aula?

Entrevistado: [Inspira fuertemente] **Sí, sí que estaría dispuesto.** Es decir que todo lo que sea para para... para el bien de... del alumnado y para bien de la percusión... en la Comunidad Valenciana, sí que estaría dispuesto para... para... para... para puede colaborar con quién se planteara esto. Yo creo que el alumnado... respondería... respondería a esta iniciativa, porque ellos... muchas veces quieren... quieren cosas nuevas quieren... lo que... vamos tan aprisa en las nuevas tecnologías y ven tantos vídeos y esto, y que... quieren tocar cosas que otra gente tocando de otros países o... incluso desde España eh... cosas nuevas ¿no? Creo que sí, que sí que llevará a cabo muy bien.

Entrevistador: Vale, ¿tiene percepción de que la docencia del conservatorio permanece anquilosada en el tiempo, frente a otras ciencias de la educación que... sí que están en constante evolución?

Entrevistado: Yo pienso que... que... que estamos todavía... eh... **yo creo que es normal ¿no?... también, porque eh... siempre cogemos cosas que nos han funcionado de los maestros que hemos tenido como catedráticos eh... siempre nos han enseñado de la mejor manera, como ellos sabían, siempre con respeto... y hemos utilizado obras que ellos conocían perfectamente ¿no? A lo mejor no (silencio) eh... nos pondrían obras que a lo mejor no conocen si funcionarían para mí formación ¿no? Entonces nosotros cogemos un poco siempre... de lo que nos han enseñado, pues nosotros también como nos ha funcionado bien y lo conocemos pues muchas veces lo aplicamos, pero yo creo que ahora ya los profesores sí que... sí que van... innovando y van cogiendo... cosas nuevas ¿no?, yo creo... eso sí lo voy notando... en el repertorio. Eh... incluso en Castellón, he conocido obras que yo ni conocía ¿no?, y son con electrónica o... o otras**



formaciones o instrumentos que... que ni conocía y... y las tenía gracias a los otros profesores ¿no? Entonces, creo que sí que... no sé si...

Entrevistador: Vale, pero entonces, ¿piensa que por ejemplo en la clase... en el aula de percusión sí... sí que... ha estado en constante evolución?

Entrevistado: Sí...

Entrevistador: Pero me refería más a... en general... a los estudios de conservatorio.

Entrevistado: Eh... no. Yo creo que en general los estudios de conservatorio o... hablas... yo hablo con los profesores de violín, y siempre tiran o Mozart eh... siempre se quedan un poco... poco allá detrás ¿no? No... no están evolucionando un poco eh... en el tiempo ¿no? Sí que... sí que veo que están un poco todavía anclados a lo que funciona... a lo que realmente...

Entrevistador: O sea que sí, que sí que existe una diferenciación entre especialidades instrumentales dentro del conservatorio ¿no?

Entrevistado: Sí, sí, muchísimo. El piano a lo mejor se queda en Rachmaninov o se queda... no... yo no... yo creo que no tocarán nada con electrónica ni cosas a lo mejor de compositores de ahora.

Entrevistador: Vale, y ya, por último, para finalizar eh... ¿cree que la falta de colaboración o relación entre los estudios superiores musicales y los estudios generales que... que se cursan en la universidad, es un motivo de... de que existe esta diferenciación?

Entrevistado: **Sí, debería de haber más contacto.**

Entrevistador: Más... más comunicación universidad eh...

Entrevistado: Sí mucho más.

Entrevistador: Estudios superiores...musicales.

Entrevistado: Sí, yo creo que... para mi aspecto, yo creo que... que... que sí. Que... que... no... que... **debería ser necesario, necesario para... para poder llevar el conservatorio a la equiparación a la universidad ¿no?, en todo, ¿no?, en formación, en renovación, tanto nuevas tecnologías... e ir a más... ir a más.** Que podemos utilizarlo... piezas eh... básicas o clásicas, eh... mejor dicho, por supuesto, pero... pero que también esté en contacto con... **es necesario un contacto con la universidad ¿no?, y que... y que los profesores de universidad pues... nos contaran un poco eh... cómo hacen las cosas o... si funcionan por proyectos, pues que nos cuente nosotros también... como es eso de funcionar por proyectos o por**

el aprendizaje cooperativo, porque de todos hemos de aprender ¿no? No somos... no tenemos la verdad absoluta creo la...

Entrevistador: Vale..., por qué cree que...el aprendizaje cooperativo o por proyectos, es desconocido en... en el superior.

Entrevistado: Sí, muy desconocido.

Entrevistador: Vale. Pues nada, ahora para finalizar eh... alguna observación o alguna sugerencia que quisiera usted...

Entrevistado: No, darle las gracias por esta iniciativa, creo que... es una idea genial para... para poder evolucionar en este instrumento, es fantástico que... que se pueda... se puedan hacer estas... estas charradas... o estas nuevas nomenclaturas un poco para... para poder... todo por el bien de la calidad... del... de la percusión en nuestra en nuestro en nuestra en nuestra comunidad o en nuestra península ¿no?

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: Creo que es importante que todo esto se lleve a cabo... y que esté... el profesorado de percusión esté siempre con información para... para poder dar lo mejor de sí... y así la calidad... pienso que la calidad de... puede evolucionar.

## Entrevista nº 2

Profesor: M. M. A.

Centro: CSMA

Fecha de entrevista: 22-I-2021    Hora de inicio: 10h.39'    Duración: 21'18''

Entrevistador: ¿Cuál es el objetivo principal que quiere conseguir con la docencia a sus alumnos?

Entrevistado: ¿Con la docencia de la percusión?

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: A los alumnos...

Entrevistador: Sí...

Entrevistado: Lo que queremos conseguir es que... eh... musicalmente sea un alumno completo..., (suena la apertura de la puerta), que sea capaz de defender y de interpretar cualquier estilo musical, y... después en el terreno personal pues... que sea un alumno que ayude a los demás compañeros, que sea un

alumno interesado por la cultura y por el arte, en fin... una... educación integral digamos.

Entrevistador: Vale, muy bien... eh... ¿considera que el actual planteamiento de los estudios musicales superiores de música ofrece una formación lo suficientemente completa?

Entrevistado: Mmm... considero que sí, que teóricamente sí que se da una... una formación completa, luego en el día a día y en la práctica pues... pueden surgir cualquier... inconveniente, pero en teoría sí que creo que el conservatorio superior da una... una formación completa.

Entrevistador: Vale y ¿qué aspectos resaltaría de los existentes (carraspeo) y cuales incluiría que no se tratan actualmente?

Entrevistado: eh... ¿a qué... a qué... a qué nivel...?

Entrevistador: Sí, eh... eh... dentro de la formación que estamos hablando si sería completa o no, pues... pues dentro de... de los aspectos que... que... que sí que se eh... ofrecen, pues cuales resaltaría y cuáles cree que a lo mejor deberían estar incluidos que no están incluidos.

Entrevistado: Ah... eh... creo que es bastante completa la formación teórica del alumno, pero en percusión por ejemplo a nivel de... de facilitar la práctica instrumental pues necesitamos a veces aulas de estudio, necesitamos instru... mentos, necesitamos que tengan pues a lo mejor más... más posibilidades el estudiante para... para hacer sus funciones como estudiante, o sea, más a nivel material, digamos.

Entrevistador: Ya, más nivel de infraestructura...

Entrevistado: Infraestructura, y nivel material

Entrevistador: Vale, pero entonces... ¿piensa que... que, a nivel académico, digamos que la formación es... es correcta?

Entrevistado: Yo creo que es bastante completa y bastante adecuada.

Entrevistador: Vale... eh... en el actual plan de estudios, eh... no existe ninguna asignatura basada en el *ensemble* de percusión... exactamente, ¿cree que debería realizarse una modificación legislativa para su inclusión?

Entrevistado: Mmm... no sé si se puede incluir la asignatura de música de cámara como asignatura de *ensemble* de percusión, si... la asignatura de música de cámara está más focalizada a... a la percusión como acompañamiento de otros instrumentos, pues entonces sí que debería haber también una asignatura de *ensemble* de percusión. (Silencio) Si dentro de la asignatura de camb... de cámara

hacemos *ensemble* de percusión pues entonces no, pero si... la asignatura de cámara estuviera más centrada en percusión más... instrumentos de viento o metal, pues entonces sí que... sería... haría falta una asignatura de *ensemble de percusión*, creo.

Entrevistador: De acuerdo, eh... ¿está incluida en la programación didáctica de la especialidad de percusión de... de su conservatorio... la práctica del *ensemble*?

Entrevistado: Mmm... no.

Entrevistador: No...

Entrevistado: Como... instrumento principal... no está en... en la guía docente de instrumento principal, no está incluida la signatura de *ensemble*.

Entrevistador: Vale, y... ¿cuál cree que sería el perfil adecuado para su impartición: la de un especialista de percusión, impartición del *ensemble*, ¿o la de un especialista de música de cámara?

Entrevistado: La de un especialista de percusión.

Entrevistador: Puede justificar la...la...

Entrevistado: Sí, porque a la hora de... de ofrecer indicaciones a los alumnos sobre... ataques, sobre sonoridades de los instrumentos, sobre técnicas... que pueden aparecer en alguna obra, creo que está más el... el profesor de percusión... está más... está más adecuado para hacer estas indicaciones.

Entrevistador: Vale, o sea tiene más formación digamos...

Entrevistado: Tiene más formación...

Entrevistador: Específica...

Entrevistado: A la hora de conocimiento de repertorio también... (sonido gutural afirmativo) el... más formación específica, sí.

Entrevistador: Vale... ¿conoce las primeras obras compuestas para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Eh... sí... ¿las nombro o...?

Entrevistador: Sí...sí.

Entrevistado: *Ionisation*... las *Rítmicas* de Amadeo Roldán, *Toccata* de Chaves, las *Construcciones* de John Cage....

Entrevistador: Vale, eh... ¿forman parte del repertorio trabajado en su conservatorio?

Entrevistado: No, actualmente no.

Entrevistador: De acuerdo. Eh... claro la siguiente pregunta sería en qué curso las trabaja, pero ya que no las trabaja, en el caso que las trabajase ¿en qué curso o cursos las incluiría?

Entrevistado: En los primeros cursos, primero-segundo.

Entrevistador: Primero-segundo. Vale. Dentro de la problemática existente sobre la autoría de la primera obra de... de *ensemble* para percusión, eh... ¿qué autor cree que es el que primero escribió para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Varèse, Edgar Varèse.

Entrevistador: Edgar Varèse. Eh... ¿Porqué?

Entrevistado: Eh... porque si no recuerdo mal... *Ionisation* es de 1920 o...?, aproximadamente o... si no recuerdo mal (sonrisas) y... las obras de John Cage son de 1940?... y las *Rítmicas* y la *Toccata* de Chávez de 1930 o principios de 1940... Creo que... es *Ionisation* la primera obra de *ensemble* de percusión.

Entrevistador: Vale, perfecto. Eh... ¿qué objetivos se plantea con la inclusión de estas composiciones dentro del repertorio a trabajar?, ya sé que me ha dicho que no las trabaja, pero en el caso que las trabajase, el objetivo que... que se plantearía.

Entrevistado: Pues un objetivo pedagógico de... como en cualquier objetivo de música de cámara como el tocar juntos, el escucharse..., son unas obras que creo que ayudan a este objetivo y después el conocimiento del repertorio clásico del percusionista

Entrevistador: Vale, y... ¿cuál sería la metodología que utilizaría?

Entrevistado: ¿Metodología... en sentido de cómo trabajaría las obras?

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Sí pues... en un principio, pues... no muy diferente tampoco a... cualquier obra de *ensemble* o de cámara, en el sentido de... que... tienen que tocar su papel, tienen que escuchar al compañero, tienen que hacerse señas, tienen que mirarse, tienen que escucharse, no... no..., son obras realmente que... que dan pie a hacer este trabajo, porque no hay una parte más importante que otra no hay un... todos son importantes, entonces ese trabajo de conjunto se puede realizar en estas obras.

Entrevistador: Vale, independientemente de... de este... este método que usted me está comentando, ¿conoce algún otro método didáctico que se pueda poner en práctica?

Entrevistado: No, así... específicamente no, el general, cada... cada alumno trabaja sus... individualmente su... su papel y luego trabajamos en conjunto todo el tema. La escucha y el tocar juntos y...

Entrevistador: vale de acuerdo, eh... Estos últimos años, en el perfil del docente en general, se ha producido una evolución tanto en la metodología como en su aplicación dentro del... del aula. ¿Cree que esta innovación que se ha dado en el profesorado... o sea en otro tipo de profesorado, se ha dado en el profesorado de conservatorio, o más bien se sigue con una metodología continuista heredada de la metodología tradicional de... toda la vida?

Entrevistado: Yo creo que... estos últimos años el profesor del conservatorio superior sí que se está adaptando a las nuevas necesidades, entonces... el perfil también de profesor de percusión o de instrumento en el superior el que también tiene que tener... unos conocimientos como investigador, además de sus conocimientos pedagógicos o como instrumentista. Entonces este triple perfil de percusionista sí que se está dando en el profesorado de conservatorio... de los superiores.

Entrevistador: Vale, de acuerdo, eh... como muestra de esta evolución que le he comentado anteriormente, eh... se podría poner por ejemplo la metodología del aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo. ¿Conoce las características de estos métodos didácticos?

Entrevistado: Mmm... conozco las características... pero no de manera profunda (balbuceos). Lo poco que conozco sí que resulta interesante... en la metodología de trabajo por proyectos porque... por ejemplo un proyecto, puedes realizar un concierto... entonces que los alumnos trabajen este... este proyecto de... desde el principio hasta el final, de lo que es la organización de un concierto no solo dedicarse a... estudiarse su... su papel... y tocar y ensayar juntos, sino todo el proceso de la cartelería y de transporte de instrumentos... todo el proceso organizativo de lo que significa hacer un concierto es... un proyecto en sí, entonces es muy interesante que los alumnos lo trabajen desde el principio.

Entrevistador: Vale... entonces... ¿cree que son exportables a la docencia dentro del aula de percusión?

Entrevistado: Sí, creo que se debería profundizar más en eso. En esta nueva metodología.

Entrevistador: De acuerdo. Eh... ¿conoce las características de la educación musical performativa?

Entrevistado: *¿Reformativa?*

Entrevistador: Per... per...

Entrevistado: Performativa. *Eh... o sea... ¿la investigación performativa, se refiere?*

Entrevistador: En este caso musical, educación musical performativa.

Entrevistado: *Sí, sí... conozco las características, sí.*

Entrevistador: Eh... ¿considera que son adecuadas... su inclusión dentro del aula de percusión? del instrumento...

Entrevistado: *Sí, considero que... que es... una metodología también que... que se puede adaptar y se debe adaptar... y que el alumno piense... en su... en su manera de... de... técnicas de estudio, en su... su estilo interpretativo, que él lo piense y que luego sea capaz de reflexionar sobre ello, escribirlo y que... todo este conocimiento se pueda también... eh... ser... para otros alumnos... les sirva, y así se va creando una... una biblioteca ¿no?... de conocimientos teóricos sobre interpretación que creo que puede ser muy... interesante.*

Entrevistador: Vale, eh... ¿Qué aspectos consideraría que podría aportar a la formación integral del... del alumno?

Entrevistado: *¿La investigación performativa?*

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Eh... pues eh... *con la investigación performativa creo que... que... que el alumno reflexiona sobre qué está haciendo en cada momento... entonces todas estas reflexiones pueden servir tanto para el mismo como para otros alumnos... o incluso para el profesor eh... entonces creo que este pensar de ¿cómo se hace?, además de... de... solamente... a lo mejor... antiguamente... pues solo hacíamos, pero no pensábamos cómo lo hacíamos... pues esto es una evolución en la educación.*

Entrevistador: Vale... ¿Estaría dispuesto a realizar algún planteamiento experimental dentro de su aula?

Entrevistado: Mmm... (Silencio largo reflexivo). *Más eh... específicamente en los trabajos de final de título, TFT's que... que estamos en los conservatorios, sí que estamos orientando siempre a... a... a la investigación performativa, eh... entonces sí que estamos realizando... mmm... pero... realmente... en cuarto curso, solamente. Sí que es verdad que podríamos realizarlo desde... desde primer curso... sí lo podríamos reflexionar sobre el porqué no lo hacemos desde primer curso y esperamos a lo mejor al cuarto curso.*



Entrevistador: Vale, pero independientemente de la investigación o la educación musical performativa, eh... algún otro proyecto experimental... eh... planteamiento experimental eh... ¿incluiría?

Entrevistado: *¿Planteamiento experimental? eh... pues no sé si se refiere a esto, pero estamos realizando también... investigación sobre... sobre la inclusión de la... de la improvisación libre en el aula de percusión.* Eh... entonces con esto los alumnos pueden sin preocuparse de la obra... de la lectura de una obra, eh... su preocupación simplemente puede ser... también el trabajar la escucha y el trabajar el... todas las posibilidades que nos da el instrumento, todas las posibilidades sonoras que nos da el instrumento... sin preocuparse del montaje de la obra. Entonces creo que... es una manera de trabajar técnica, la técnica de percusión, pero desde otro punto de vista.

Entrevistador: Vale, de acuerdo, eh... ¿tiene percepción de que la docencia del conservatorio permanece anquilosada en el tiempo, frente a otras ciencias de la educación que sí que están en constante evolución y... experimentación?

Entrevistado: Mmm... tengo la impresión de que... aunque en algunos casos eh... pueda parecerlo, creo que sí que está evolucionando... y aunque la evolución pueda parecer lenta, creo que sí que se están dando los pasos ¿no?... adecuados *para que la educación en los conservatorios superiores esté a lo mejor... digamos a un nivel de educación universitaria.*

Entrevistador: Vale y.... dentro de las diferentes especialidades que se ofertan en... en un conservatorio, ¿cree que... que existe alguna especialidad que a lo mejor sí que intente evolucionar más o... que existan algunas u otras que continúan con un planteamiento más antiguo, más hereditario de la tradición?

Entrevistado: Yo creo que... que en lo que es la asignatura de instrumento principal percusión sí que se... se está evolucionando... más o menos lentamente, pero sí se está evolucionando. Otras asignaturas como análisis.... yo creo que también... y después hay otras asignaturas nuevas como gestión musical o... o educación corporal que... yo creo que van todo en este sentido, entonces creo que se están dando los pasos adecuados para este tipo de formación. No sé si se podrían dar más rápidamente o... o es bueno que sean poco a poco lentamente, pero creo que sí que se están dando los pasos correctos.

Entrevistador: ¿Pero cree que las especialidades instrumentales sí que están todas evolucionando?

Entrevistado: ¿Las especialidades instrumentales...?



Entrevistador: Me ha comentado las teóricas más o menos...

Entrevistado: Sí, sí, estarían en percusión. Yo creo que en percusión también. No conozco tan profundamente otros instrumentos, a lo mejor depende también del instrumento, son instrumentos... más clásicos... piano, cuerda... que no evolucionan a esta misma velocidad que instrumentos como percusión, saxofón o... yo creo que depende mucho también del instrumento además del profesorado.

Entrevistador: De acuerdo, muy bien. ¿Cree que la falta de colaboración o relación entre los estudios superiores musicales y los estudios generales universitarios es un motivo de... de que exista esta diferenciación?

Entrevistado: Sí, yo creo que es el principal motivo, pero... **también considero que poco a poco creo que hay más... no está... el camino es a la... si no unión entre los dos centros sí que haya colaboración tanto universidad como en... centros como el conservatorio de danza o centro de Bellas Artes...** creo que poco a poco sí que se están... se van a dar estas colaboraciones.

Entrevistador: Vale muy bien acuerdo... y ahora para terminar, alguna observación o sugerencia que quiera aportar...

Entrevistado: **Creo que sí que... que las enseñanzas superiores de música creo que sí que se están realizando los pasos correctos para estas... eh... nuevas metodologías, para dar... conocimiento de esta metodología y utilización en el aula,** posiblemente podemos ir a una mayor velocidad, pero... creo que... sí que se... hay cambios, sí que el profesorado se está adaptando a estos cambios.

Entrevistador: Vale pues nada, agradecerle su colaboración y nada... muy agradecido por mi parte.

Entrevistado: Muchas gracias. Un placer.

### **Entrevista nº: 3**

Profesor: J. F. C.

Centro: CSMA

Fecha de entrevista: 12-II-21      Hora de inicio: 11h. 40'      Duración: 15'17''

Entrevistador: ¿Cuál es el objetivo principal que quiere conseguir con la docencia a sus alumnos?

Entrevistado: ¿Objetivo general?

Entrevistador: Principal, principal... o general, sí.

Entrevistado: ¿Me lo puede repetir, por favor?

Entrevistador: Sí, ¿cuál es el objetivo principal que quiere conseguir con la docencia a sus alumnos?

Entrevistado: Bueno... el objetivo principal es intentar transmitir... pues...todo lo que he aprendido yo y todas mis vivencias para que... intenten disfrutar de la música y ser buenos profesionales.

Entrevistador: Vale, eh... ¿considera que el actual planteamiento de los estudios superiores de música ofrece una formación lo suficientemente completa?

Entrevistado: (Silencio largo) Eh... la especialidad de percusión, puede haber ahí un debate en el sentido de que eh... se habla mucho de haber especialistas en cada instrumento, especialistas de... instrumento para impartir esa asignatura ya que estamos haciéndola el mismo profesor eh... todos los instrumentos, pero bueno... yo creo que... se puede hacer bien de esta manera... como estamos ahora.

Entrevistador: Vale, eh... (carraspeo)... ¿qué aspectos resaltaría de los existentes y cuales incluiría que no se tratan actualmente?

Entrevistado: ¿Qué objetivo resaltaría...?

Entrevistador: Sí... por ejemplo, ha resaltado que... que podrían incluirse profesores especialistas de cada instrumento. ¿Incluiría alguna... algún matiz más?

Entrevistado: (Silencio) Eh... depende de las necesidades del alumno y de las... de los objetivos del centro también... y de... (silencio)... ¿cómo te lo diría?... eh... no hay una titulación específica ahora para cada instrumento, entonces... se podrían añadir instrumentos como pues... pequeña percusión, bueno ... que está en la asignatura de orquesta, pero ... de repertorio orquestal, pero que no trabajamos... podríamos decir... en examen dentro de... el examen final de percusión. También se podría poner *latin percussion* o batería... pero claro... estamos hablando de que sólo tenemos un profesor para todos los instrumentos... sería demasiado... información o material... entonces... es el debate que hay... el debate o... quiero decir...

Entrevistador: Problemática

Entrevistado: Problemática o... buscar soluciones... ¿qué es mejor...?

Entrevistador: La reivindicación también de... de... más profesorado.

Entrevistador: Vale, eh... continuamos. En el actual plan de estudios no existe ninguna asignatura basada en el *ensemble* de percusión ¿Debería realizarse una modificación legislativa para su inclusión?

Entrevistado: Yo creo que sí. Tenemos la asignatura de cámara, en la cual se suele trabajar esos aspectos, pero bueno... en... sobre el grupo de percusión... yo creo que sería importante también... para afianzar todos los objetivos de cámara, en los cuales trabajamos todos esos aspectos, pero... también sería interesante....

Entrevistador: Sí...

Entrevistado: Porque...

Entrevistador: Sí, perdona... perdona...

Entrevistado: Porque trabajas muchos aspectos que individualmente, o a la hora de preparar... de... preparar tu examen final no... no lo tienes en el día a día, como por ejemplo pues la conexión entre ellos, el respeto entre ellos... comentar... escucharse... mirarse, elección de baquetas en conjunto, dialogar entre ellos... sin necesidad del director cuando estudia... y... incluso en los conciertos, y que lleguen a consensuar entre ellos el... el fraseo... eh... la baquetación... muchos recursos... si quieren hacer los *legattos*... *staccato*... matices entre ellos...

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo)

Entrevistado: Que hablen, que no sea siempre... trabajar la obra, tengo que tocar esta obra de caja, pues... la preparo y la toco esta obra... entonces... sería muy interesante que se hiciera...

Entrevistador: Vale...

Entrevistado: Luego ya... si... (palabra irreconocible) como grupo profesional o no... eso ya es otra cosa, pero... para trabajar entre ellos estos aspectos y objetivos sería muy importante y válido para mi.

Entrevistador: Vale... en la programación didáctica de la especialidad de percusión de su conservatorio, ¿está incluida la práctica del *ensemble*?

Entrevistado: Está incluida en lo de cámara.

Entrevistador: En la cámara, pero la cámara no es una asignatura que dependa de... de...

Entrevistado: vale...vale...

Entrevistador: de la percusión... no está incluida...

Entrevistado: No... no.

Entrevistador: Vale... ahora. ¿Sería el perfil adecuado para su impartición de... la asignatura de *ensemble* la de un especialista de percusión, o la de un especialista de música de cámara?

Entrevistado: Bueno... también se podría debatir... pero...

Entrevistador: Debatamos, debatamos...

Entrevistado: depende de la... de la experiencia de ese profesor de percusión, porque si es un profesor que no ha trabajado con cámara... o bueno... no ha trabajado en un centro de profesional... bien sea de solo percusión o de... con otras formaciones, sería mejor un especialista.

Entrevistador: Vale, entonces considera que un especialista de cámara tal y como está concebido actualmente eh... ¿tiene suficiente formación como para trabajar un *ensemble* de percusión?

Entrevistado: (Silencio pensativo largo) Depende de la experiencia. Ya te digo... pero claro si eres un especialista de percusión que tenga... (Suenan llamadas entrantes en el móvil)

Entrevistador: *Espera, que m'han cridat i crec que s'ha tallat la gravadora. Ah no...*

Entrevistador: Vale, perdona... eh... ¿conoce las primeras obras compuestas para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Bueno... podríamos hablar de *Zyklus*... sí. (Silencio largo) Sí.

Entrevistador: Sí, eh... ¿me puede decir cuáles? O sea, me ha hablado de *Zyklus*...

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: y... ¿alguna más?

Entrevistado: Bueno... ¿en formación de percusión?

Entrevistador: Del *ensemble*.

Entrevistado: (Silencio) Bueno..., ahí me pillas... no sé...

Entrevistador: Vale. *No passa res...*

Entrevistado: Sí las conozco, claro... lo que pasa es que ahora no recuerdo el nombre.

Entrevistador: Vale. ¿Forman parte del repertorio trabajado en su conservatorio, estas primeras obras a las que ha hecho referencia?

Entrevistado: Este año queríamos hacer algo así y.... lo que pasa es que... con la situación del COVID de este año y el pasado, no hemos podido...

Entrevistador: Es difícil... es difícil juntarse

Entrevistado: Estamos haciendo... lo que podemos respecto a esta asignatura porque... ahora mismo no se puede, no se puede.

Entrevistador: Vale. Si las condiciones a las que nos estamos refiriendo de COVID o de condiciones externas eh... no se diesen, ¿en qué curso trabajaría esas piezas?

Entrevistado: (Silencio)

Entrevistador: O sea, si estuviésemos en la normalidad...

Entrevistado: ¿Se refiere a cámara, a la asignatura de cámara o... si implantáramos lo del *ensemble* de percusión?

Entrevistador: A las obras para *ensemble* de percusión me refiero. Ya no hablo de cámara o no cámara...

Entrevistado: Claro, **ellos trabajan cámara en primer curso, que es tercero de percusión, tercero y cuarto, que la asignatura de cámara es primero y segundo, entonces... ahora mismo los de primero y segundo de percusión, no tienen cámara.**

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: **Entonces lo haría pues... desde el principio, que sería... desde tercero.** Pero claro, si implantáramos... lo que hemos dicho de grupos, bueno de... *ensemble*, dependiendo del grupo que tenga, y su nivel... pero claro es importante que vayan conociendo las... cuanto más mejor... y la historia, y porque... y las formaciones... y todo eso.

Entrevistador: Vale, eh... me ha comentado que... que en condiciones normales sí que trabajaría estas obras, entonces... ¿qué objetivos se plantea, o quiere conseguir con el trabajo de... estas obras?

Entrevistado: **Sí, pues... que conozcan... que lo conozcan... la historia un poquito,** me refiero a... cuáles fueron las primeras, la progresión que tuvieron hasta las obras actuales... el objetivo es que las conozcan, que las puedan tocar, no que terminen la carrera sin saber... que obras o... o información... sobre ellas.

Entrevistador: Vale, y ¿cuál sería la metodología que utilizaría?

Entrevistado: **¿Metodología a qué te refieres eh... un nombre específico o a cómo lo trabajaría?**

Entrevistador: Mmm... como usted quiera, me puede decir una determinada metodología o un tipo específico de metodología, o como lo trabajaría...

Entrevistado: Mmm....

Entrevistador: ¿Conoce algún tipo específico de metodología para trabajar?

Entrevistado: **No sé ahora mismo a que te refieres.**

Entrevistador: que... por ejemplo existen métodos... sistemas metodológicos que se utilizan en... en otras disciplinas que se podría aplicar... por ejemplo el

aprendizaje por proyectos, por poner un ejemplo, o... el aprendizaje cooperativo o... otro tipo de aprendizaje.

Entrevistado: Bueno...

Entrevistador: O directamente... ¿cómo trabajaría el *ensemble*?

Entrevistado: El objetivo principal sería este no... **no utilizaría una metodología exacta... o cuantitativa, o cosas de estas no... (silencio). No, sería... (silencio largo) más... más paradójica (habla pausada) para... que ellos conocieran y... intelectual entre ellos (silencio) no... o... no lo sé... tendría que probarlo...**

Entrevistador: Vale...

Entrevistado: Sí, es que no...

Entrevistador: Eh... *continúe*... Estos últimos años, en el perfil del docente en general, no ya sólo de... específico de percusión o de conservatorio en general, se ha producido una evolución tanto en la metodología como en su aplicación dentro del aula. ¿Cree que esta innovación que se está dando en otras... disciplinas, otras áreas... de didácticas, el profesorado de conservatorio se ha sumado a... a esta innovación, o cree que el profesorado de conservatorio continúa con una metodología más... de tipo tradicional, más de cómo... toda la vida digamos?

Entrevistado: (Silencio) **Pues no sé, supongo que habrá de todo... supongo que habrá... algunos que han intentado... (silencio) eh... conocer nuevas... metodologías, o trabajar cosas más modernas y otros que prefieren... el trabajo tradicional, de toda la vida, podríamos decir. Yo creo que es importante renovarse un poquito.**

Entrevistador Vale... anteriormente en una de las preguntas que le he hecho le he comentado lo de aprendizaje por proyectos, o aprendizaje cooperativo, me ha dicho que... ¿conoce esos métodos didácticos, o no los conoce?

Entrevistado: **Por el nombre... ¿A qué te refieres, exactamente?**

Entrevistador: Vamos a ver, el... el aprendizaje por proyectos es un aprendizaje en cuanto que... que bueno... la base fundamental es que la realización del trabajo sobre los alumnos está encaminado a conseguir unos objetivos que son un proyecto, por ejemplo... si el proyecto es hacer un concierto, pues no sólo montar las obras, porque hacer... hacer un concierto también es por ejemplo contactar con... con la sala... contactar con el de la furgoneta que te va a...

Entrevistado: Es lo que hacemos... es lo que estamos haciendo... en la asignatura de cámara.

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: No sé si ese es el nombre...

Entrevistador: Entonces sí, sí que conoce...

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Vale... eh... ¿Conoce las características de la educación musical performativa?

Entrevistado: ¿La práctica?

Entrevistador: Las características de la educación musical performativa

Entrevistado: (Silencio) **Pues... es que, por el nombre, es que yo... no..., pero sí performativa sí...**

Entrevistador: Vale, son métodos que a nivel universitario están a la orden del día, tal vez nosotros en el conservatorio vamos un poco...

Entrevistado: **¿Performativa? pues... performance, ¿no?... al final son los conciertos.** Preparar tocar un concierto, el escenario, que si los micros, que si el transporte, que si la escenografía. que sí... todo eso, ¿te refieres a eso?

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Sí

Entrevistador: Vale, eh... independientemente de la forma de trabajar que tenga usted, ¿está dispuesto a realizar algún otro planteamiento experimental dentro de su aula?

Entrevistado: Sí, claro.

Entrevistador: Digamos a innovar

Entrevistado: **Si me convence, sí, sino no, claro... lo tendría que... saber.**

Entrevistador: Vale, eh...

Entrevistado: Pero sí.

Entrevistador: Queda nada ya. ¿Tiene percepción de que la docencia del conservatorio permanece anquilosada en el tiempo, frente a otras ciencias de la educación que sí que están en constante evolución?

Entrevistado: ¿Hablas en general? o ¿de la asignatura de percusión?

Entrevistador: En general. Bueno... podemos hacer de las dos cosas, primero de la percusión y después lo generalizamos.

Entrevistado: **Es que yo creo que eso tiene más que ver con el profesor que con el conservatorio ya que... (silencio) a lo mejor la asignatura está enfocada de esta manera sí, sí que tienes razón de que puede ser más antigua, pero luego hay profesores que... dentro de la asignatura, o en su aula sí que investigan o eh....**

(silencio) ponen en práctica otros métodos o otras metodologías o... sabes lo que te quiero decir, para... (silencio) trabajar con los alumnos.... trabajar con los alumnos. Sí que hay otros profesores que.... (sonido gutural) (silencio) toda la vida han tocado lo mismo, siguen tocando lo mismo para... (palabra indescifrable) no lo sé. Pero yo creo que... hay que innovar, pero también lo que ha funcionado toda la vida hay que mantenerlo.

Entrevistador: Vale, muy bien.

Entrevistador: Y ya la última pregunta, eh... ¿cree que la falta de colaboración o relación entre los estudios superiores musicales y los estudios generales universitarios es un motivo de que exista esta diferenciación?

Entrevistado: (Silencio) Puede ser... puede ser (Silencio).

Entrevistador: ¿Cree que debería haber más colaboración estudios... conservatorios superiores digamos y universidad?

Entrevistado: **Sí, creo que sería importante.**

Entrevistador: ¿En qué aspectos?

Entrevistado: **Pues en ir más de la mano y.... en todas estas cosas de... innovar en metodología, de... más información para el profesorado del conservatorio.... para realizar las clases, que muchas veces es... claro que... si el profesor no está mucho por innovar, o no conoce tampoco lo antiguo...**

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo)

Entrevistado: Mmm... a la hora de la docencia los alumnos están un poco... perdidos ¿no?, podríamos decir... o menos aprovechados.

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: Pero no sabría como hacerlo. No lo sé.

Entrevistador: Vale, y... nada, ¿alguna observación o sugerencia?

Entrevistado: No... por mi parte no.

Entrevistador: ¿No?, vale pues nada una vez más agradecerle su colaboración y... muchas gracias...

Entrevistado: Encantado.

Entrevistador: Por su atención.

Entrevistado: Una oportunidad en mi carrera y espero que...

Entrevistador: Muy agradecido.



**Entrevista nº 4**

Profesor: J. S. S.

Centro: CSMC

Fecha de entrevista: 9-XI-2020    Hora de inicio: 12h. 33'    Duración: 16'28''

Entrevistador: ¿Cuál es el objetivo principal que quiere conseguir con la docencia a sus alumnos?

Entrevistado: (Silencio) Objetivo principal... ¿un objetivo singular?

Entrevistador: Si son dos tampoco pasa nada.

Entrevistado: Pues... pienso que básicamente el dotar de las herramientas necesarias... para que cada uno desarrolle ya luego su carrera con la mayor eficiencia posible, me refiero eh... que... que sepa economizar, que sepa optimizar y... que sepa sobre todo encontrar el camino en este... gran espectro de... de oportunidades que hay dentro de la carrera de músico. Pues esto... ayudarles a que sea fácil encontrar su camino, su... su manera de enfocarse y que sea una manera óptima y... muy productiva de trabajar. Transmitirles esto.

Entrevistador: ¿Considera que el actual planteamiento de los estudios superiores de música ofrece una formación lo suficientemente completa?

Entrevistado: Los últimos años eh... observo que sí, que sí posiblemente a lo mejor si no ya encontrar completa de... en el sentido absoluto de la palabra, sí que se está desarrollando un plan de estudios que abarca un poco lo que decía antes muchos espectros, muchos campos, muchas vías a las que el alumno se pueda... desde la pedagogía, incluso a lo mejor orientado a la gestión y dirección o la sonología o... podemos estar llegando a un estado bastante óptimo o aceptable de la oferta por decirlo de alguna forma.

Entrevistador: De todos los aspectos existentes actualmente, ¿cuáles resaltaría?

Entrevistado: (Silencio largo, suspiro) de los aspectos existentes... resaltaría... a ver eh... por historia o por tradición, estoy hablando de la historia y de la tradición, pienso que... que siempre hemos fijado el... la vista en el instrumentista, (suspiro) hay un aspecto muy importante que me parece que se ha desarrollado y que desde el principio ya tenía notabilidad, pero ahora más, que es la pedagogía pienso que antes no se formaba en pedagogía y ahora se está empezando a formar más firmemente en pedagogía y... luego los otros campos, pues bueno... pienso que están todavía muy por desarrollar. Pienso que si tengo

que resaltar algo sería la... el afianzamiento del estudio pedagógico orientado a la pedagogía que se da de los estudios de música o de percusión.

Entrevistador: Y... ¿qué aspectos incluiría que no se tratan actualmente?, si hay alguno claro.

Entrevistado: Sí... aunque sí que... hay en el currículum asignaturas pensadas o orientadas al control de la tensión o... muscular me refiero en este caso porque sí que hay asignaturas que están orientadas en este aspecto, pienso que es un aspecto más a... a... incidir en los centros y es que se dote como herramienta a los alumnos de percusión y a los de cualquier especialidad instrumental en general de una mayor educación en este aspecto porque tenemos un trabajo muy físico y muy mental a la vez, pero... pero se forma mucho en el aspecto mecánico pero poco en el... en el aspecto de aprovechamiento de la utilización... de la utilización del cuerpo y de la mente. Pienso que debería de... de... desarrollarse más este aspecto.

Entrevistador: Vale... eh... en el actual plan de estudios no existe ninguna asignatura basada en el *ensemble* de percusión. Eh... ¿debería realizarse una modificación legislativa para su inclusión?

Entrevistado: Bueno... sí, siempre se incluye dentro de... tenemos esto de incluirlo dentro de la... de la asignatura de música de cámara, cuando el *ensemble* de percusión es una formación absolutamente... (silencio) necesaria para nosotros y productiva y al mismo tiempo contribuye a formar en todos los aspectos tanto técnicos como el musical. Sí posiblemente sería importante que estuviese contemplado como tal... en el currículum de los instrumentos de los estudiantes de percusión. Sí me parecería importante, me parece que importa.

Entrevistador: ¿Está incluida en la programación didáctica de la especialidad de percusión de su conservatorio la práctica del *ensemble*?

Entrevistado: Ahí jeje... me... supongo... que sí. ¡Ahí m'has pillat, eh!

Entrevistador: ¿Sería el perfil adecuado para su impartición la de un especialista de percusión o la de un especialista de música de cámara?

Entrevistado: Pienso que... que un especialista de percusión que a la vez tiene que estar cualificado para... para dar conceptos tardísticos (sic) o de *ensemble* como puede ser por ejemplo... se me viene a la cabeza el hecho de que... de que dentro de un *ensemble* sean capaces de auto dirigirse, como hacer la función de intérprete, director que te ayude a cohesionar las diferentes partes (respira), cualquier instrumentista o profesor de percusión debería de ser capaz de

defenderse en estos aspectos no solo los meramente técnicos aplicados a la técnica de percusión.

Entrevistador: ¿Pero entonces el especialista de música de cámara sería competente en...?

Entrevistado: ¿O necesario? Bueno, me viene a la cabeza en el antiguo título de música de cámara que solo podían tener pianistas violinistas y... evidentemente pienso que... en la época en la que estamos este título si no innecesario... pienso que debería de ser al menos aplicable a cualquier especialidad. Pienso que cualquier instrumentista debe de estar lo suficientemente formado como para aplicar sus conocimientos a... (silencio) a una agrupación de música de cámara y por supuesto... si hablamos específicamente de su especialidad como percusionista.

Entrevistador: Vale, eh... ¿conoce las primeras obras compuestas para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Sí... bueno, eh... la... historia me parece que se remonta a Chávez con la *Toccata* posiblemente y... no me viene a la cabeza ahora ninguna pieza más antigua... (silencio largo) Podríamos estar ahí.

Entrevistador: ¿Forman parte del repertorio trabajado en su conservatorio?

Entrevistado: Sí, además es una pieza que me gusta trabajar, siempre que he tenido la oportunidad con alumnos bien de los últimos cursos del profesional tanto como en los... de superior, es una de las piezas que por sus elementos contrapuntísticos y de... y de sencillez, pero a la vez demanda de audición de escucha de una parte a otra me gusta trabajar... trabajarla.

Entrevistador: ¿En qué curso o cursos trabaja... mmm... estas piezas?

Entrevistado: Si hablamos de los estudios superiores, como técnicamente no es una pieza muy demandante, pues ser trabajada desde primero, segundo... cualquier *ensemble* de primero, segundo del superior debería ser capaz de abordar este repertorio con... con solvencia.

Entrevistador: Vale eh..., (silencio), esta pregunta la voy a hacer y... dentro de la problemática existente sobre la autoría de la primera obra para *ensemble* de percusión, ¿qué autor cree que es el gran pionero mmm... perdón, ¿qué autor cree que es el primero que escribió para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Uf... (silencio largo) aquí seguramente nos podemos remontar... no sé porqué, pero me viene a la cabeza la idea de... de... la sección de percusión en la orquesta. Posiblemente encontremos anterior a la época en la que está datada

la primera obra para *ensemble* de percusión como tal y alguna sección de percusión de orquesta, que demande un tratamiento absolutamente camerístico y a la vez solístico de la sección de percusión que podía ser considerado prácticamente un *ensemble*.

Entrevistador: Vale, ¿qué objetivos se plantea o plantearía en caso de no trabajarlos en clase... con la inclusión de estas composiciones dentro del repertorio a trabajar?

Entrevistado: *Perdona, ¿pots tornar a repetir?*

Entrevistador: Sí, ¿qué objetivos se plantea con la inclusión de estas composiciones en el repertorio a trabajar en clase?

Entrevistado: ¿De las composiciones de cámara?

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: ¿Qué objetivo? Eh..., la audición tanto propia como... como del conjunto... (silencio) que a lo mejor si no se trabaja profundamente en la sección de percusión de orquesta a lo mejor puede ser un objetivo que quede vagamente trabajado, están demasiado acostumbrados los alumnos a tocar solos y poco en grupo... (silencio) y... básicamente a lo mejor un trabajo exhaustivo de planos dinámicos de planos de importancia que... que en el *ensemble* es... es básico de cualquier *ensemble*.

Entrevistador: Eh..., ¿Cuál sería la metodología que utilizaría?

Entrevistado: Metodología, aplicada en el aula evidentemente... **estructuración de los ensayos, eh... eh... definición de roles dentro de un *ensemble*, podría ser importante...** (silencio) cada uno tiene saber encontrar su lugar en el *ensemble*, cuando trabaja en un *ensemble*, en cada pieza cada uno tiene que saber encontrar su lugar, y evidentemente inculcar al alumno eh... la consciencia de que si quiere trabajar a nivel profesional en el *ensemble* tiene que, por decirlo así vagamente **tiene que traer el trabajo bien hecho de casa, bien asimilado, para que luego realmente el trabajo en conjunto sea productivo y no entorpezca el desarrollo hábil de... y útil del ensayo...** (respira) que esto a nivel profesional ya cuesta... (respira) a nivel de estudiantes pues mucho más es una de las problemáticas que siempre nos encontramos como profesores... (sonido gutural), y poco más.

Entrevistador: Vale... ¿Conoce algún otro método didáctico que se pueda poner en práctica?

Entrevistado: (Silencio largo) ¿Para el trabajo en... de *ensemble* o de cámara?

Entrevistador: Sí, sí... no... nos basamos en... en... en *ensemble*.

Entrevistado: Siempre se puede plantear un trabajo técnico, orientado al *ensemble* que a lo mejor es una cosa que, que se deja como siempre vamos a... a **al trabajo directo siempre es, estudio en casa, ensayo en grupo**. Si estamos hablando de que estamos planteando como asignatura en un conservatorio como parte de una formación podemos plantear un trabajo técnico pero aplicado al *ensemble*, qué tipo de técnica, a lo de nivel mecánico podemos trabajar en conjunto que esté bien que además nos cohesione como grupo a nivel técnico a nivel interpretativo como por ejemplo puede ser tan simple cómo aprender a dar señales de entrada, que antes ya he hablado de algo así, aprender a dar señales de entrada dentro de una manera técnica, correcta que nos facilita el trabajo en grupo y que sea... eh... una base a... a la hora de sentar en nuestro, en esta manera de desenvolvemos en grupo.

Entrevistador: Vale, eh... Estos últimos años en el perfil del docente en general... se ha producido una evolución tanto en la metodología como en la aplicación dentro... dentro del aula. ¿Cree que esta innovación que, en otras especialidades, o materias o itinerarios sí que se ha dado, eh... eh... ha ocurrido en el conserva... en el profesorado de conservatorio o más bien se sigue con una metodología continuista heredada de la metodología tradicional de... que viene de... del pasado?

Entrevistado: No. Pienso que no, **pienso que estamos en constante evolución** y... y cualquier (suspiro) profesor (silencio) que se esfuerce en... en mejorar su... su trabajo dentro del aula se ha visto involucrado por... por esto que puede venir a nivel tecnológico, nos hemos involucrado más en aplicar herramientas y luego a nivel... nos hemos formado más... eh... **tenemos más inquietud de... de... de empaparnos de todas estas cosas nuevas que... que surgen de alrededor [sic]** estamos más globalizados y la globalización si está aplicado a una buena intención pedagógica y didáctica cualquier profesor acaba empapándose de... de esta mejora qué puede aportar

Entrevistador: Vale, eh... cómo muestra de esta evolución metodológica en educación, eh... se podría poner el ejemplo por ejemplo el aprendizaje por proyectos... o el aprendizaje cooperativo. ¿Conoce las características de estos métodos didácticos?

Entrevistado: **Si, vagamente...** pero... pero **a través de planes de formación en los que he estado involucrado de vez en cuando se han tratado aspectos y temas como esto**, aunque es más... se... (inspira) se suelen aplicar más en formaciones

de secundaria o de o incluso a veces en grupos de primaria y... y no está muy desarrollado en conservatorio... **pero sí, vagamente pero algo... algo conozco del tema.**

Entrevistador: Vale, ¿Cree que son exportables a la docencia dentro del aula de percusión?

Entrevistado: ¿El trabajo por proyectos por ejemplo...? (silencio largo) **Realmente cuando... abordamos un...un planteamiento por ejemplo de un concierto de ensemble de percusión ya podemos pensar que en sí puede ser un proyecto a trabajar** con todos sus elementos desde la producción, trabajamos en la parte musical evidentemente, pero luego también tenemos un trabajo de producción, tenemos un trabajo de organización que a lo mejor en sí podía ser un proyecto. Podría ser... **podría ser que planteásemos desde este punto de vista... la aplicación.**

Entrevistador: Vale, ¿Conoce las características de la educación musical performativa?

Entrevistado: **Sí.**

Entrevistador: Vale, ¿considera adecuada su inclusión dentro del aula de instrumento?

Entrevistado: (Inspira y expira largamente) Sí, básicamente porque... hombre... (sonidos extraños). No sé si entiendo bien el... el aspecto en el que está apli... en el que se está orientado a la pregunta, pero si lo he entendido bien, **es al igual que cuando hacemos investigación que sea primera investigación o performativa o...** (silencio largo) no sé si lo que voy a contestar está en el contexto pero lo voy a decir, me parece que de alguna manera es... es evidente que sí (silencio largo), que **debemos de incluir una manera en la que el alumno tenga que expresar su idea de una pieza y al mismo tiempo tenga que tenerlos todos los aspectos del performativo... podría ser.**

Entrevistador: Vale, eh..., ¿la educación musical performativa qué aspectos consideraría que podría aportar a la formación del alumno?

Entrevistado: (Silencio largo) *Es que no sé si me'n estic anant per les bandes, perdona que parle el valencià...*

Entrevistador: *No. no...no passa res, després ho tinc que passar jo, no passa res.*

Entrevistado: Desde luego... si... utilizamos ah... eh... (silencio largo) va vaig a respondre breument. Eh... desde luego **es más completa y tenemos que intentar**

formarnos en todos los aspectos posibles, todos los aspectos eh... no sólo en la técnica, en la mecánica, no solo entender un discurso musical sino en todos los hechos que han propiciado este discurso y cuanto más amplia sea la formación y más exhaustiva pues siempre será mejor y desembocará en una... en un músico más completo, en una persona más completa como... como trabajador.

Entrevistador: Vale, eh..., ¿estaría dispuesto a realizar algún planteamiento experimental dentro de su aula?

Entrevistado: Sí, claro.

Entrevistador: Vale. ¿Tiene percepción de que la docencia en el conservatorio permanece anquilosada en el tiempo frente a otras ciencias de la educación que sí que están en constante evolución?

Entrevistado: A ver... es cierto que tenemos el peso de la tradición sobre nuestras espaldas... que durante muchos... muchos... muchos... muchos años, posiblemente centurias, siglos, hemos tenido que... que soportar, por decirlo de alguna manera, pero pienso que estamos en una época de evolución... constante. Pienso que por fin podemos decir que no, que no estamos anclados en el pasado, que hay una evolución y esto está claro.

Entrevistador: Vale, eh... ¿Cree que la falta de colaboración o relación entre estudios superiores musicales que se ofrecen en los conservatorios y los estudios generales que se ofrecen en las universidades es un motivo de esta diferenciación... en el planteamiento?

Entrevistado: Sí es otro, igual que antes he hablado de la carga que llevamos arrastrando con lo de la tradición, otra carga que llevamos arrastrando es, la... la... se nos ha hecho... se nos ha... expulsar igual no es la manera, se nos ha separado siempre de los estudios universitarios, que siempre han estado más ligados a la investigación, más ligados al desarrollo, más ligados a la innovación, pero por suerte ya en algunas... aquí en nuestro país, no... no todavía no hemos conseguido que se... que se unifique... del todo pero si vemos en otros países como... continentes como América que sí que han estado ya desde hace varias generaciones ligados a la universidad los estudios musicales... y evidentemente soy de la opinión, que si estuviésemos si no incluidos y más significados en cuántos sistemas pedagógicos y de organización, posiblemente hubiésemos tenido un mayor desarrollo y hubiesen sido mejor... más fructíferos los avances y se hubiesen asimilado mejor. Posiblemente sí.



Entrevistador: Vale y ahora para finalizar, ¿alguna observación o sugerencia que... que desee realizar?

Entrevistado: No, no, dar las gracias por... por... por dar la oportunidad a una persona como yo que... que en mi humildad soy bastante nuevo en los estudios... como profesor en los estudios superiores, de dar su opinión y espero haber sido útil.

Entrevistador: Vale, muchas gracias.

### **Entrevista n°: 5**

Profesor: M.T.G.

Centro: CSM Valencia

Fecha de entrevista: 25-III-2021 Hora de inicio: 16h. 43' Duración: 25'19''

Entrevistador: ¿Cuál es el objetivo principal que quiere conseguir con la docencia a sus alumnos?

Entrevistado: (Silencio) El objetivo principal... el principal es (sonrisa) el que... toquen y conozcan correctamente los instrumentos de percusión.

Entrevistador: Vale, segunda pregunta. ¿Considera que el actual planteamiento de los estudios musicales superiores de música ofrece una formación lo suficientemente completa?

Entrevistado: No. No, por eso he buscado la forma que les falta a los percusionistas pa poder desarrollar después en una orquesta sinfónica bien su trabajo, que es: la enseñanza que hay de primer curso de percusión hasta grado medio me parece correcta. De grado medio a superior me parece correcta en cuanto los dos primeros años digamos, pero dentro de estos dos... de estos cuatro años que hay hoy por hoy, me parece más correcto lo que hemos hecho ahora nuevo, que es... que un alumno que toque después los timbales no esté contando compases nada más... na más... sino que... que él conozca lo que hace el violín... conozca lo que hace la viola, el violonchelo, cuestión... en esto nuevo que hemos hecho ahora de instrumentaciones de la orquesta, trasladándolas a la percusión, todo aquella desventaja que ellos tenían que... están contando compases de espera, aunque cuenten compases de espera, ellos han tocao en la clases todos esos compases de espera que ahora aparecen en el xilofón, o en la marimba o en el vibráfono, la cual... el aspecto para entrar a tocar... cuando entran a tocar en



cualquier sinfonía o en cualquier cosa... cambia mucho porque están dentro de la... base de lo que es... base de la instrumentación

Entrevistador: Que no...

Entrevistado: y al ... y al tocar... ya no solamente contar compases de espera, sino que ellos entran como si ellos estuvieran tocando...

Entrevistador: claro....

Entrevistado: que es mucho mejor...

Entrevistador: Que no conocen solo su parte, sino que conocen su parte...

Entrevistado: y la parte...

Entrevistador: y la parte general de la orquesta o de la instrumentación...

Entrevistado: conocen la obra... por el tratado de la obra lo conocen correctamente porque han tocado y saben lo que hay que hacer y saben el porqué de las cosas.

Entrevistador: Vale... entonces, ¿incluiría que... que los estudiantes eh... fuese... digamos obligado el conocer las demás partes de... de la música...

Entrevistado: Obligao.

Entrevistador: ... que están interpretando?

Entrevistado: Obligado eh... al 100% o sea... que... quiero decir... que no... no solamente como he dicho que son dos cursos pero yo desde el primer curso, aunque siguieran haciendo técnica y todo lo que hay... digamos para el cumplimiento profesional, sí que desarrollaría desde un primer curso que hacen en el grado superior, a tocar ya cosas... e ir tocando ya, cosas que puedan ellos tocar, pero vamos... (silencio) y enfrentarse a retos como parece ser que ahora desde que hemos empezado y nos está dando... como por ejemplo la *Quinta Sinfonía* de Beethoven o los *Preludios* de... Liszt o cosas como ... parecidas....

Entrevistador: Sí... también es una forma de ampliar el conocimiento musical porque son obras que no... digamos a lo mejor no son... de repertorio clásico de percusión, pero así se...

Entrevistado: No, pero...

Entrevistador: los *Preludios* de Liszt...

Entrevistado: ... pero hay una cosa que aparece aquí... que es lo que estamos mirando... (silencio) que la técnica... es fácil estudiarla, pero... difícil interpretarla, entonces ¿que pasa?... en todos los pasajes que se... que... que salen en una obra como los *Preludios* de Liszt o cualquiera cosa eh... sinfónico... aparecen... una forma que hoy... está muy buena para estudiar uno que... tocando eso... digamos

que una formación mucho más grande que... solamente ese ejercicio que tú haces y te dicen haga usted el arpegio...

Entrevistador: Sí, una formación más completa.

Entrevistado: Completa total, completa total.

Entrevistador: Vale...

Entrevistado: Eh.... eh...

Entrevistador: Estoy de acuerdo con su posicionamiento

Entrevistado: Eh... incluso (silencio) eh... hacer una melodía... que esté cifrada en.... en ligaduras y... o en acentuaciones rítmicas o eso... todo eso se comprende más cuando se hacen.... (gesto de comprensión y afirmación)

Entrevistador: Muy bien... vale... continuamos. En el actual plan de estudios... no existe ninguna asignatura basada en el *ensemble* de percusión ¿Cree que debería realizarse una modificación legislativa para incluir esta asignatura... en los estudios de percusión?

Entrevistado. Hombre, sería mejor, pero uf... el problema es que hoy el estudiante de percusión tiene... tiene... es que hay tantas asignaturas complementarias (con énfasis) que le han quitado esa palabra de complementaria y *ara no, ara...* cualquier asignatura de esas tiene más valor a veces que el instrumento y eso es la equivocación más grande que se puede haber existido en la forma de estudiar la percusión o el instrumento que sea, entonces... pues... pues el día que tenga una... una... una parte ahí... *posà...* pues a lo mejor sí, a lo mejor sí.

Entrevistador: (Sonido gutural) Vale mmm... en la programación didáctica de este conservatorio donde usted ejerce la docencia... eh... ¿existe la práctica...? ¿Está incluida la práctica del *ensemble*?, dentro de la programación.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Sí... vale. y.... en algunas ocasiones puede ser que el *ensemble* de percusión sea el profesor de música de cámara el que lo interprete...

Entrevistado: No puede ser.

Entrevistador: Esa era la pregunta, ¿Cuál sería el perfil adecuado, el del profesor de percusión o el del profesor de música de cámara?

Entrevistado: Es un profesor que sea percusionista... porque el alcance de la percusión no es para todos igual ¿eh?, es como el alcance por ejemplo de... digamos que... vamos a ver, es que... es cosa diferente. Si tu eres un saxofonista digamos que el profesor de clarinete pues puede... basarse en los estudios de él

para poder hacer la clase de cámara que estamos hablando ¿no?, pero la percusión como... equivale a tantos instrumentos y equivale a... si no puede ser un director o un... solamente... el que tiene que dar esa clase... no, tiene que ser un percusionista porque todo esas cosas debe de saberlas un percusionista para poderlas explicar a los alumnos, que cambia mucho.

Entrevistador: Vale, eh... ¿Conoce las primeras obras compuestas para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Hombre... de las primeras que hubo... que yo conocí... sí. Pero bueno... eso ha cambiado mucho ¿eh? Las pri... las obras de *ensemble* que se hacían hace pues casi... (sonrisas) cuarenta... cuarenta años, pues no, no tenía... no tiene nada que ver con esto.

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: Con lo que se hace ahora.

Entrevistador: Y en las primeras que se compusieron son pues... pues... puede ser *Ionisation* de Edgar Varèse o las *Rítmicas* de... de... existe cierta problemática sobre si fueron las *Rítmicas* de Amadeo Roldán o la *Ionisation* de... de Edgar Varese.

Entrevistado No... no lo que pasa es que...

Entrevistador: ¿Cuál de las dos cree que...

Entrevistado: Lo que pasa es que son cosas tan diferentes que no tienen nada que ver con lo otro. ¿Sabes?

(Abren la puerta y se interrumpe la conversación)

Entrevistador: *Continuem, continuem...*

Entrevistado: *que estem gravant...*

Entrevistado: Eh... los dos casos que me has dicho, *Ionisation* y... y..... todo esto no tiene que ver nada con la música que... que hoy se escribe. Hoy es más... eh... interpretada.... un poco digamos mal dicho... pero... un poco a la virulé (sonido gutural sarcástico) que vamos a ver... jeje... se hace mucha... mucha música un poco rara, rara quiero decir que... la efectividad de ella en la percusión es más que nada por los ruidos que se hacen que por las notas...

Entrevistador: La música...

Entrevistado: Eso es lo único que veo yo que ha cambio...

Entrevistador: Vale...

Entrevistado: Y no en valor de que... que es mejor...

Entrevistador: Ya, ha ido a peor... la cosa...

Entrevistado: Yo creo que sí.

Entrevistador: Entonces... ¿Cree que estas obras que son digamos de repertorio clásico de *ensemble* percusión deberían ser..... digamos obligatorias a trabajar en clase?

Entrevistado: Sí, sí, porque incluso mira que te voy a decir... eh... la enseñanza que yo he recibido, haciendo los arreglos para percusión de las obras... sinfónicas... te dan pie a que... los que hacen composición... y tendrían que hacer una cosa como esta, porque esto es verdaderamente un estudio... real... de ver como los compositores realizaron los pasajes pasando por... por sitios que tu no te los puedes imaginar de como era en dos notas de como iban a pasar a otra tonalidad, en... era algo que no se puede explicar de... de tan bien hecho que eso. Así como ahora hay composiciones que coges una tonalidad y cambian a otra tonalidad... que puede ser de dos formas, una, que pases sin enterarte... y otra que dice coño que voy ahí...

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Eso no hay derecho. En la composición de la música antigua, de la música... clásica que se llama, tú pasas a otra tonalidad de una forma efectiva, una forma...eh... que...

Entrevistador: Natural...

Entrevistado: Natural, que no es nada brusco... y sin embargo en obras que hemos tocado en la percusión ahora que... que cambia de tonalidad o esas cosas... es muy fácil. Puede ser que cortes y hagas hasta aquí, calderón... y *ara* a otra cosa, cuando eso es... feísimo, pero se hace más veces así que como... la elegancia que se tenía... pues un Beethoven, o un Brahms... en fin... cualquier compositor de entonces, **por eso digo yo que se debería estudiar hasta incluso los que hacen composición.**

Entrevistador: Vale entonces el objetivo digamos del estudio de esas piezas sería el conocimiento de... de la música...

Entrevistado: Total, total. Aparte de la técnica que se coge tocando estas cosas eh... eh... que lo hemos observado durante este curso de que el conocimiento que se tiene en todos estos estudios es muchísimo.

Entrevistador: Vale, entonces ¿en qué cursos pondría esas primeras obras de *ensemble*?

Entrevistado: Bueno...

Entrevistador: ¿Primeros cursos?...

Entrevistado: *Se puede poner en primero. Estamos hablando de grado superior...*

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo)

Entrevistado: *Se puede poner este... un primer curso porque vamos... es muy fácil eh... coger una obra clásica, pero que sea fácil, para poder interpretarla los chavales, no sé ahora... pues cualquier obertura.... pues... cosas de esta... que son cosas que... que no tienen... demasiado responsabilidades de armonía y entonces... son muy buenas para que ellos vayan practicando. Son más rítmicas que... que armoniosa...mente.*

Entrevistador: Y... ¿qué metodología utilizaría? ¿Cómo lo enseñaría? ¿Cómo transmitiría su conocimiento... a los alumnos?

Entrevistado: Hay una cosa que yo... he estado... he estado valorando durante... estos días que estamos ensayando. Los alumnos cuando tienen eh... algo que ver de unos a otros... que es la misma obra, varios papeles diferentes, ellos mismos no hay que decirles que tienen que estudiar el papel, sino que ellos mismos... se juntan ellos porque les gusta tocar juntos, porque... viene un poquito el... la realidad esa de decir... ostras, este toca más que yo aquí... y...

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo)

Entrevistado: O sea que... ¿qué pasa?... que entonces el profesor ahí... creo que no va a tener dificultad ninguna en poner una obra y decir señores... tú tocas el xilofón, tú tocas la marimba, tú tocas el vibráfono, tú tocas la lira (silencio) y **no tener..., que se debe de hacer, eh... que estudiar eso con el profesor, o sea o darle clase con eso, sino que ellos mismos...**

Entrevistador: (Sonido gutural)

Entrevistado: ... son... **la experiencia que hemos tenido, son capaces de cogerse y ponerse en un rincón a ver quien de todos puede tocarlo más rápido eso, y después ya es el profesor claro el que tiene que conjuntar todo aquello, pero... técnica... que se diga es una técnica hacerlo de esta forma... no... no.** Yo creo que es el tiempo el que todo esto eh... lleva y que da... me doy la razón yo mismo de que esto ha servido para juntarse más a hacer cámara con los alumnos y no tocar tan individual, sino que... bueno, hay cosas que tienen que tocar individual... porque hay que enseñar cosas que están hechas para hacer un percusionista nada más, me parece muy bien, pero hace más papel la... la cámara...

Entrevistador: Claro el tocar en *ensemble* o en...

Entrevistado: *Ensemble...*

Entrevistador: o hacer cámara eh...

Entrevistado: Mucho más...

Entrevistador: eh... y que no ... más compenetración, más... más miradas, más entradas es otra forma de...

Entrevistado: Además... ellos mismos

Entrevistador: ... de aprendizaje

Entrevistado: ... hemos visto que ellos mismos... buscaban el piano para que su compañero se pudiera oír que está haciendo una melodía, que no había que decir *res...* oye... que aquí es piano, aquí es medio fuerte, no. Ellos mismos eh... se ayudaban unos a otros, que es muy importante.

Entrevistador: Muy importante, ya lo creo. Vale continuamos, eh... estos últimos años, en el perfil del... profesor o del docente en general, eh... se ha producido una evolución tanto en la metodología como en la adquisición de nuevos conocimientos eh... o la aplicación dentro del aula de todos estos conocimientos y másteres o... otras cosas que.... ¿Cree que esta innovación que se está dando en el profesorado eh... ha llegado al profesorado de conservatorio, o se mantiene un poco reacio a estas innovaciones, a estas...

Entrevistado: Yo creo que esto de las innovaciones estas que estás diciendo, yo... vamos yo puedo... bueno yo hablo por mi eh... al profesorado eso no ha llegado mucho. No, porque mira... porque hay un problema, en esto hay un problema y es un problema gordo eh... es un problema gordo. El problema está en que hay profesores en los conservatorios hoy, que se creen que han hecho ellos la música, y entonces... esto es un gran problema, pero es porque nosotros de la vieja generación, que hemos estado tocando en escenarios que... y hemos tocado con instrumentos que no veas, pues... eh.... lo tenemos bien claro que... nunca se llega... a ser un gran músico que se llega a tener sí... eh... conocimientos de... años eh... tocando, pero aquí hay quien no ha tocado na más que una vez en una orquesta y se cree que ha tocado toda la vida ya, entonces eso... no es justo, ni es justo ni es bueno, esto es muy malo para la música.

Entrevistador: Vale, entonces digamos que... la metodología tradicional que hemos utilizado siempre eh... continúa siendo más efectiva que...

Entrevistado: Yo creo que sí

Entrevistador: todas esas nuevas...

Entrevistado. Sí, sí... seguro, pero seguro. Seguro.

Entrevistador: Y aunque esté trabajando con gente joven, no cree que... como los jóvenes tienen otra percepción y ya vienen a lo mejor del instituto o si tiene

alguna otra formación de universidad o algo ya tienen este tipo de... de formación ¿cree que... que... ellos se basan más en el uso de la tecnolo... de la metodología tradicional... o.... o.... de...

Entrevistado: Pero... pero la enseñanza tradicional...

Entrevistador: Tradicional es por decir algún nombre no...

Entrevistado: Sí... ya lo sé. Yo creo que cada uno eh... bueno, vamos a ver **hay una... un dicho que dice que cada maestro tiene su librico y entonces hay una cosa que está más claro que el agua, tú eh... como alumno... y si nos... mal para el alumno, tiene que saber estar con cada profesor, ese profesor eh... tendrá unas enseñanzas de una forma o de otra, pero ese profesor... si es buen profesor, igual le va a enseñar**, o sea que no tienes que hacer unas cosas... (sonido gutural) bueno vale vamos a buscar una forma de técnica diferente, ¿por qué?, si en la técnica no hay diferencial, hay una técnica que se usa pa coger las baquetas de una forma... toda la vida, no es de ahora, es de toda la vida... y se ha tocado así, y no se puede buscar na más que técnicas o se puede buscar... **los profesores tenemos que estar siempre en los recursos y esas cosas y amparar al alumno para en la misma técnica buscar el punto de formación para ellos que siga más... mejor para ellos.** Si este chaval necesita tocar las baquetas eh... un poquito más de corazón de arriba pues tocará ahí, si necesita tocar más en punta pues tocará ahí. **Siempre tenemos que tener en conocimiento que cada persona hemos nacido de una forma, y todos no podemos ser igual, en cuestión técnica, es imposible.** Que se fija una técnica, eso sí, pero... más pa ca más pa ya... bueno pues cada uno (silencio) tiene que tocar como puede a veces... pero no tienes que tú como profesor decir... no, ahí. Eso no puede ser así, ahí no, porque ahí el chaval no pueda, y llegará un momento en que tu dices, a este chiquillo me lo he cargado yo, porque le he cambiado la técnica, me lo he cargado y no puede tocar, por ir a una técnica equis. No... tu tienes que buscar siempre que el alumno... tenga una forma natural de él de tocar, que no haga gestos malos y entonces... tocará, sin nada más.

Entrevistador: O sea que sí, o sea que el profesor tiene que ver digamos hasta dónde puede llegar el alumno o.... las características personales del alumno, y según esas características amoldarse digamos.

Entrevistado: Claro...

Entrevistador: Un... un amoldamiento mutuo por parte del alumno y por parte del profesor...

Entrevistado: Es que tiene que ser así, precisamente.

Entrevistador: Vale y... bueno estamos terminando ya, eh... los estudios superiores musicales a día de hoy están al mismo nivel que los estudios superiores, incluso con la nueva ley aprobada ahora ya son... la denominación ya vuelve a ser estudios de grado igual que cualquier carrera de la universidad, eh... ¿cree que existe bastante...? bueno... ¿cree que debería haber más comunicación entre lo que es la universidad como entidad educativa y los conservatorios superiores?

Entrevistado: (Silencio) Bueno yo te voy a decir una cosa, ahí... **ahí hay dos formas: una cosa es lo que es la enseñanza de un abogado, pero es que la enseñanza musical no tiene nada que ver. La universidad es el centro donde podemos trabajar pero... que no tenemos que ser iguales las enseñanzas de un abogado, la carrera de un abogado... con la carrera de un músico... con la carrera de un músico no tiene nada que ver. (Inspiración profunda) Bueno... que nosotros que ahora, eh... cuando sea, y incluso (silencio) podría ser, fuéramos universitarios, pues me parece muy bien, porque eso pues... eh... creo que la enseñanza musical tiene que estar reglada a la universidad**

Entrevistador: Al nivel superior...

Entrevistado: Pero... (silencio) **es que las clases no tiene nada que ver, es que nosotros no tenemos nada que ver, las... las artes nunca han tenido que ver nada con los otros estudios, no porque seamos músicos, los bailarines, los coreógrafos... no tiene nada que ver. Entonces... eso no quiere decir que vivamos todos en un bloque, pero el bloque se divide en varias... en varios escalones y en varios... bueno pues vale ya está... y nada más. Pero... eh... no ha existido... que yo sepa eh ... yo no veo otras necesidades nuevas o... o que *sigan*... mejor las que habían antes tampoco... las que habían de acuerdo... no, es las que hay, las que en la actualidad hay. Que debemos que mejorar, hombre... pero mejorar no en el aprendizaje solamente de un alumno de eso... sino en conocimientos, que después nos van a pasar factura en nuestra vida y el alumno... y el profesor está para eso, para revisar qué conocimientos del alumno pueda tener después, que sea... ya por lo menos avisao, que le va a pasar en la *Quinta de Beethoven* cuando hagas el solo te va a pasar esto, tócalo con una baqueta no con dos. Eso sí, pero ... no le veo otra cosa.**



Entrevistador: Vale... o sea que directamente ve más que, aunque estemos al mismo nivel, al nivel superior digamos los dos, pero que debemos ser independientes...

Entrevistado: **Independientes. Independientes total porque no tiene nada que ver una enseñanza con otra.**

Entrevistador: Una con otra. Vale, pues nada para finalizar ya... ¿alguna observación o sugerencia que quiera aportar... o realizar?

Entrevistado: La sugerencia sería que... entendiéramos todos los profesores de música, todos, para qué sirve la música. Hay una cosa que yo siempre he dicho y que además... el músico aparte de tener eh... la naturalidad de ser... eso... músico, de ser esa fuerza que tenemos dentro de nuestro cuerpo en la cual nos gusta mucho esto y lo tocamos, aparte de... de... de los que estamos de profesores en los conservatorios, debemos de hacer también un pequeño examen de conciencia del profes... del alumnado. El alumnado... cada alumno es de una madre, hay que saber en cada uno de los alumnos por donde hay que entrarles, no por donde tiene que ser para todos igual, no puede ser. Cada uno es de una forma y hay alumno que se le puede... (balbuceos) de ciertas maneras en la cual puedes llegar a él. Esto es lo más importante que tiene un profesor, lo demás son cuentos, pero... cuando tú viene un chaval, toca delante de ti, tú lo ves tocar, ya debes saber más o menos que va a pasar con ese alumno el día de mañana, sabes los problemas que tiene... claro, es fácil decirlo, y es fácil también... tenía que ser... decirle a él: mira esto te va a pasar si no cambias un poco la postura... pero... lo primero que tiene que haber es una naturalidad como persona tanto en el profesor como en los alumnos...

Entrevistador: Los alumnos...

Entrevistado: Si ahí no existe... a eso los otros...

Entrevistador: Vale pues... y una última... ya sí que termino de verdad ¿cree que los alumnos de hoy en día...? bueno... de otra forma... ¿nota diferencia entre los alumnos de hace unos años y los alumnos de...

Entrevistado: Sí...

Entrevistador: ... de hoy en día?

Entrevistado: Sí, sí... esto es preciso...

Entrevistador: ¿A mejor? ¿A peor? o...

Entrevistado: No, a peor.

Entrevistador: A peor.

Entrevistado: (Suspiro) Pero... esto es la cultura. Si falla la cultura... en general de una persona, pues al fallar la cultura se desarrolla después en cualquier cosa que hagas en la vida, no solamente tocando el xilofón sino en cualquier cosa. Hemos ido a... a no saber estar y a no saber... (suspiro) comprender a ciertas personas como son los profesores, pero también hay que saber un alumno eh... que profesor tiene y como es... es el profesor para... para... porque yo siempre he dicho que también... a los profesores hay que sacarles lo que tienen, no esperes que un profesor te lo dé todo, no. Al profesor hay que sacárselo... en el mismo bar.... tomándose un café, hay que sacárselo. Pero... después está el... el.... la relación que tenga el alumno con el profesor, que tiene que ser una relación sana y... pero, como la cultura general que se tiene es muy poca pues entonces viene eso que... (sonrisas) nos...

Entrevistador. (Sonrisas) Que sí que hay diferencias...

Entrevistado: Que hay una diferencia... Total.

Entrevistador: Vale pues nada eh... agradecerle su colaboración y... por mi parte que yo he sido alumno de... no de este centro (sonrisas) sino del otro centro, pero bueno he sido profesor de este centro pues... un placer el poder entrevistarle.

Entrevistado: Vale.

Entrevistador. Gracias.

### **Entrevista nº: 6**

Profesor: J.C.B.

Centro: CSM Valencia

Fecha de entrevista: 20-IV-2021 Hora de inicio: 11h. 20' Duración: 34'02''

Entrevistador: ¿Cuál es el objetivo principal que quiere conseguir con la docencia a sus alumnos?

Entrevistado: ¿Con la docencia? Eh... el objetivo principal es la formación profesional que les permita desarrollar un proyecto de vida suficientemente interesante a través de la música. El objetivo no es único, es múltiple porque estamos formando a personas y esta formación tiene que ser en dos vías, la parte de la técnica en el sentido de los conocimientos y posibilidades que puede darles el instrumento a su manera de... de... su manera de proporcionar un elemento... dijéremos que posibilite una formación que posibilite ejercer la profesión, pero también la formación eh... dijéremos humanística, que valore su trabajo eh....

que tenga unas condiciones eh... personales, unos conocimientos personales de cómo es él y cómo es el mundo para que los objetivos técnicos puedan desarrollarse en equilibrio, es decir, formamos a personas que son músicos y no a músicos que son personas.

Entrevistador: Bueno, vale, como es una entrevista estructurada eh... yo intervendré lo mínimo posible, haré las preguntas tipo interrogatorio...

Entrevistado: Vale, vale...

Entrevistador: ...y ya está

Entrevistado: Puede preguntar usted lo que quiera.

Entrevistador: Vale... ¿Considera que el actual planteamiento de los estudios superiores de música ofrece una formación lo suficientemente completa?

Entrevistado: El problema de los planes es que son planos, es decir los planos nunca... nunca... un plano... un plano en el sentido etimológico nunca es el territorio es decir un mapa no es un territorio, es una descripción de un territorio, por lo tanto... igual que en un marco geográfico eh... los elementos, el tiempo y las circunstancias puede variar la fisonomía, tanto sea orográfica como hidráuli... hídrica o de cualquier tipo, en un plan de estudios las circunstancias eh... coyunturales, históricas y... el desarrollo también, tanto el docente como el discente también pueden transformarse. Los planes de estudio lo que hacen es... poner un marco, pero este marco debe ser flexible. Yo creo que una de las cosas que puede ser que los estudios de percusión tengan más... o que deban tener más porque en algunos casos lo que tiene es más flexibilidad y autonomía, que se puedan adaptar a la realidad de cada momento. Cada cinco años, cada seis años hay que revisar las condiciones, los objetivos, incluso la metodología, aunque lo básico se mantenga, pero los contenidos deben adaptarse a la realidad de cada época, porque trabajamos para el presente y para el inmediato futuro, pero sobre todo para el presente, no para el pasado.

Entrevistador: En el actual plan de estudios, no existe ninguna asignatura basada en el *ensemble* de percusión.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Sostiene que debería realizarse alguna modificación legislativa?

Entrevistado: Este es un tema polémico, porque existen asignaturas eh... dijéremos paralelas, y me refiero paralelas que pueden ser consideradas como... como... similares eh... en otros instrumentos como son un *ensemble* de metales, un *ensemble* de cuerdas, un *ensemble* de percusión, en cambio, un *ensemble* de

percusión requiere unas condiciones eh... totalmente diferenciadas. Es lo mismo que la diferenciación entre música de cámara y *ensemble*. Muchas veces, en la actual docencia se están sustituyendo el *ensemble* de percusión y se está introduciendo como música de cámara, cuando música de cámara es la combinación o la participación en *ensembles* de instrumentos diversos sean de cuerdas, de vientos, guitarras, pianos con percusión y *ensemble* es un grupo especializado, que en el caso de la percusión tiene una historia larga y una historia... dijésemos severa y consistente. Creo que debería haber una asignatura, unas asignaturas obligatorias, como en cualquier plan de estudios, es decir mmm... que debería haber una segmentación, una partición de los estudios de percusión con asignaturas eh... mucho más (silencio) perfiladas... como son... instrumentos de láminas, vibráfono de jazz, instrumentos de pequeña percusión, es decir como pequeñas asignaturas, en los cuales según el perfil de cada estudiante, pudiera elegir cada una para formalizar su... su estudio, y... y una de sus asignaturas básicas, que no sería de elección, sería el *ensemble*, como parte de la formación, porque es donde se desarrollan y se conjugan todas las técnicas y donde se desconoce y se reconoce también la historia de los instrumentos de percusión entonces yo creo que debería haber la asignatura de *ensemble* diferenciada de música de cámara y obligatoria.

Entrevistador: Vale y... cosa que actualmente no existe.

Entrevistado: No existe.

Entrevistador: Entonces ¿cree que el perfil adecuado para la impartición actualmente es el de un profesor de percusión, o el de un especialista de música de cámara?

Entrevistado: Podría ser de... de cualquier cosa, hay profesores de percusión que no están preparados para hacer *ensemble* y hay profesores de música de cámara que tampoco están preparados para hacer *ensemble* de percusión. Yo creo que el que lo haga un profesor de percusión eh... cuando es *ensemble* solo de percusión facilita el que... las cuestiones técnicas estén superadas, pero por otra parte eh... dijésemos reduce la capacidad de percepción de otras cosas de otros instrumentos que otros eh... músicos podrían aportar, es decir si un... si un violinista diese clase de *ensemble* de percusión, podría aportar cuestiones de fraseo, cuestiones de... de dicción, cuestiones de color que un percusionista en teoría no aporta, pero claro toda la cuestión de técnicas, de... de peculiaridades del... de la utilización de otros instrumentos de percusión sería... sería...

(silencio) estaría fuera de lugar. Yo preferiría que no fuese un profesional de la percusión, es decir yo creo que esto debería ser eh... una persona que no fuese especialista porque, si... pues porque en realidad de lo que estamos hablando es de música, no de percusión, y este es el...

Entrevistador: Dilema.

Entrevistado: Este es el territorio, este es el dilema. Pero no está resuelto eh...

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: Es un tema que no está resuelto.

Entrevistador: Vale. ¿En la programación didáctica de su... de su conservatorio, está incluida la práctica del *ensemble*, de la especialidad de percusión?

Entrevistado: Sí, sí es una... está... está... está tanto en diversos talleres que realizamos, por ejemplo se realizan talleres de dos pianos y percusión, se realizan talleres de... de lo que está ahora en nuevo proceso... procedimiento que estamos ahora ensayando de orquesta de percusión, también se realizan las obras básicas como *ensemble* de percusión y.... los instrumentistas intentan, intentamos ubicarlos en los diferentes *ensembles* que se producen en el.. en las diferentes asignaturas, pero no de una manera reglada, sino casi como una parte de participación del aula de percusión en otras actividades. Muchas veces estas actividades son voluntarias y... y no se reproducen en... en ninguna... en ningún resultado dijésemos ... no hay notas, no hay evaluación....

Entrevistador: Es como un complemento....

Entrevistado: Es como un complemento, y nosotros pensamos, bueno... o yo lo pienso que tampoco hay ninguna necesidad, que lo importante es la práctica habitual y una especie de diversificación de todas las actividades. Sí que se realizan en nuestro programa, el *ensemble* está... está ubicado dentro de los contenidos de la asignatura, tanto es así que hay un día dedicado solamente.

Entrevistador: Vale... ¿Conoce las primeras obras compuestas para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Hombre...claro. Sí que las conozco. ¿Te las tengo que decir?

Entrevistador; Mmm... hombre... si quiere no.... si quiere... (risas)

Entrevistado: Sí las hemos tocado por ejemplo este año hemos... y el año pasado hicimos unos conciertos se llaman clásicos de la percusión que es las obras básicas de *ensemble* como son pues... *Ionisation* o el caso de la *Toccata* de Chávez o las *Rítmicas* de Roldán eh... música... incluso históricos españoles, no hemos tocado las *Coéforas* de Milhaud porque son parte de una ópera, y es difícil conseguir las

partituras como primera obra de orquística solo para percusión o un fragmento, pero sí ahora estamos haciendo muchos arreglos, pero sí las obras básicas de percusión desde... desde Varèse, John Cage, Cowell. de...de todos los compositores, normalmente **los alumnos cuando salen de aquí las han tocado todas** y esto es un procedimiento que creemos necesario también, conocer la historia y el repertorio.

Entrevistador. ¿Las sitúa en algún curso determinado?

Entrevistado: **No, no.** Empezamos desde el primer curso los alumnos aquí no se tra... estan tratados... no se trata de... a ver... eh... bueno... lo explicaré luego eh... nosotros no tratamos los cursos en relación a la dificultad, sino que completamos... completamos la ... la docencia como si fuese una especie de... de capas en la cual uno va adquiriendo más experiencia porque igual se puede hacer la *Tocatta* de Carlos Chávez en primero que en cuarto. En primero tiene unas necesidades y unas direcciones y en cuarto tiene otras, entonces... depende de los criterios de programación del aula de las condiciones de cada alumno cuando se hacen las pruebas de admisión, nosotros consideramos que... en ciertos cursos este año podemos hacer esto, pero esto no condiciona que en otros años se hagan en otros cursos. En fin, a lo mejor los alumnos están menos aplicados en lo que es la partitura gráfica y.... nos interesa que haya un poco de... de digamos de estímulo y entonces esto en vez de ubicarlo en cuarto curso, lo ubicamos en...

Entrevistador: En otro curso diferente...

Entrevistado... en primer curso. No, no hay una graduación.

Entrevistador: Vale, de acuerdo. Eh... dentro de la problemática existente sobre la autoría de la primera obra para *ensemble*, ¿qué autor cree usted que es el primero?

Entrevistado: Esto es un examen eh...

Entrevistador: Un examen de...

Entrevistado: **Las Coéforas de Milhaud.**

Entrevistador: Las *Coéforas*. Vale y .... con la inclusión de estas composiciones en la docencia ¿qué objetivos se plantea?

Entrevistado: Bueno eh... **la única manera de ver el futuro es mirar hacia el pasado si nosotros eh... si la música y en esencia al hombre es una construcción no acumulativa sino una construcción en la cual uno va eh... entendiendo el mundo, comprendiendo y viendo también lo que puede aportar como persona y como músico, entonces yo creo que si uno conoce a los clásicos eh... puede sobre**

ellos construir nuevas formas de expresión adaptadas a su época. Los clásicos lo único que permiten es entender que hay un lenguaje universal que no depende del tiempo ni de la forma, incluso en los instrumentos que era... en una época era muy interesante la música aleatoria y que en estos momentos la música aleatoria sigue siendo tan interesante como concepto estético como como concepto histórico por lo menos para una dirección que es muy importante, lo he hablado antes al inicio, es la formación humanística y ¿que es la formación? La formación humanística va en tres vías, primero entenderse a uno mismo, después entender el mundo y la tercera es explicar el mundo a ti y a los demás, es decir compartir, esta es una de las misiones.

Entrevistador: Vale, eh... ¿Qué metodología utilizaría para trabajar con los alumnos?

Entrevistado: ¿Metodología? Bueno nosotros utilizamos eh... una metodología que... es cambiante, vamos te explico. En estos momentos estamos en un proceso de reflexión y de revisión que tiene que ver con la... no sólo en el *ensemble* pero el *ensemble* nosotros lo consideramos como parte de la carrera de percusión entonces en la percusión en general... me explico, eh... estamos dando titulaciones a muchos, muchos, muchos músicos cada año, no sólo este conservatorio, hay una sobre... sobrecarga en el tema con mucha gente que está eh... titulada con unos conocimientos y una formación espléndida, pero que se encuentra sin trabajo. El problema de nuestra misión es diversificar la... el currículum es decir no partir de unas exigencias generales sino eh... analizar personas, a personas su *curriculum*. Estamos intentando implantar el currículum eh... individualizado. Esto es complejo, porque significa eh... que hay que tener métodos indivi... individualizados de... también de evaluación, es decir, que cada persona en esta profesión que es la percusión, que es muy amplia eh..., hay personas que están más vinculadas a músicas del mundo, otros más a la música orquestal, otros más al jazz o a las músicas modernas y que... eh... no son comparables ni evaluables, Evidentemente hay una serie de niveles comunes que sí que lo van a ser y lo son pero después uno puede tener la misma nota o la misma actividad si toca como músico, si se entrena si estudia como músico de orquesta, cómo si se entrena o estudia como músico de jazz si estudio, es decir no hay diferencia entre unas cosas y otras estamos intentando... esto es el currículum individualizado.

Entrevistador: ¿Más especialización?



Entrevistado: Sí pero no es especialización, es... adaptar a cada persona sus condiciones, nosotros lo que hacemos es aconsejar, porque si vemos que hay una persona que le interesa mucho la orquesta, eh... no es que haga solo hace orquesta, sino que intentamos que haga en líneas generales eh... una formación suficiente en orquesta, pero sin dejar de lado eh...

Entrevistador: Otras facetas...

Entrevistado: Otros aspectos básicos, es decir que no sea nulo en otras cosas, sino que tenga una especie de saber piramidal. Esto va en contra de la regulación de los programas como de las estructuras, la informática es imposible con... con... para evaluar, porque eh... son cosas generales que... que están aplicadas a un violín, es que un violinista, no es un percusionista, un percusionista tiene mil saberes mil condicionantes, mil propuestas y nosotros especialmente la percusión está muy ligada a la pedagogía tanto a nivel eh... profesional como amateur, como de... de formalización de otros aspectos de músicas del mundo, es decir, estoy hablando de músicas populares, de las batucadas, de la músicas del mundo, del flamenco y hay muchos aspectos que aquí se pierden, no es que queramos abarcarlo todo sino es que el mundo nos está abarcando a nosotros y debemos dar las herramientas a los alumnos para que puedan desarrollar una profesión donde ellos tengan las condiciones que mejor les... les... les vengan, es decir que tengan las mejores condiciones para ejercer un trabajo, pero también eh... darles las herramientas para que puedan eh... vincular su estudio con lo que le interesa. Esto va... va en contra un poco en contra de la norma, porque aquí no se viene a estudiar lo que a uno le gusta sino...

Entrevistador: lo que pone...

Entrevistado: Entonces nosotros estamos intentando establecer unas reglas que... que es una regla que es la... en principio es la autonomía, después la responsabilidad y después el criterio. Es decir, el criterio significaría que uno sea consciente de que eh... una cosa es lo que se desea y otra cosa es lo que es, y lo que es, va cambiando cada vez porque muchas veces ahora las orquestas están saturadas, no hay trabajo de orquestas pero claro... entonces hay que salir fuera de España, abrir las fronteras, entonces nosotros aconsejamos por ejemplo que estudien inglés, no que estudien la pandereta, ¿por qué? porque si no saben inglés no puedes ir a una oposición etc., evidentemente también estudian la pandereta y el triángulo y ese tipo de cosas. Es... es un trabajo siempre en activo.

Entrevistador: Vale, evolucionando siempre...



Entrevistado: Evolucionando siempre.

Entrevistador: Vale. Estos últimos años, en la docencia general, no de superior, sino en infantil, primaria en... en la docencia en general, se ha producido una evolución en las metodologías que se han aplicado en las aulas, ¿cree que esta innovación o evolución que se ha producido, se ha dado en los conservatorios, o más bien los conservatorios se mantienen en una tradición... en una enseñanza tradicional...

Entrevistado: Bueno yo creo que...

Entrevistador: ... heredada de...?

Entrevistado: Yo creo que posiblemente en percusión es donde más ha evolucionado esta... este procedimiento que estaba hablando antes de la... del **currículo individualizado, que es una actividad que está en estudio ahora en las escuelas de pedagogía, aunque hay información técnica y... suficiente, en música** se ha considerado que el currículo individualizado es un profesor por alumno, pero esto no es el currículo indi... esto es la docencia individualizada. **El currículo individualizado es crear un perfil para cada alumno manteniendo unos estándares básicos y otros estándares dijésemos adaptados a la época y a sus condiciones físicas y técnicas o a sus preferencias, es decir nosotros hacemos una combinación entre la devoción y la obligación, pero sin olvidar que la realidad es la que ocurre, lo que queremos dar son herramientas. Esto ha significado que en percusión vamos evolucionando mucho más rápido que otros instrumentos.** Es una... una especialidad joven, es una especialidad muy creativa, es una especialidad que está mucho más al día que otras especialidades, que no vive de recuerdos, vive de realidades y esto nos ha permitido avanzar en este aspecto. Yo creo que en percusión nos adaptamos, pero nos adaptamos porque eh... dijésemos dejamos atrás las leyes y las estructuras de planes de estudio y tal y porque... dijésemos las sobre abandonamos en algún rincón, aunque luego nos adaptamos a las estructuras eh... canónicas, pero lo que es el contenido, es decir lo que la economía nos permite...

Entrevistador: Planteamientos experimentales continuamente se están... se están realizando

Entrevistado: **Yo creo que nuestra actividad es continuamente expresar lo colectivo y lo individual es decir trabajar eh... de una forma creativa, creo... puede ser que seamos de los más creativos que hay en los conservatorios, y de**

los más avanzados también somos un poco diferentes, unos bichos raros, pero creo que es interesante este procedimiento de... de ver la realidad.

Entrevistador: Pero sí que hay diferenciación entre la percusión y otras especialidades que...

Entrevistado: Sí, sí yo creo que sí, es decir, una diferenciación pero... de 360°, hay gente que se mantiene dando la misma manera, la misma forma, la misma estructura, el mismo tipo de clase y nosotros continuamente estamos evaluando clases colectivas, clases individuales, clases de improvisación, clases de tal, no hacer clase y dejar que los alumnos promuevan, es decir sus tiempos es decir no hay... hay una combinación un cronograma evidentemente, pero hay... pero es un cronograma individual, no... el día 12 hay que hacer este examen, no, cada uno tiene unos ritmos porque hay gente que asimila más rápido, hay gente... claro es que te obliga a un control individualizado, esto es mucho más trabajo para el profesor, entonces no tienes unas fechas, que digas no este día... es decir...

Entrevistador: Ya, flexibilidad.

Entrevistado: ... hacemos recitales continuamente, hacemos eh... no exámenes. no le llamamos exámenes, sino revisiones, es decir nosotros no hacemos exámenes porque ¿qué vamos a examinar de la música?, después aplicamos... estamos aplicando desde ya hace dos años, yo empecé ya en Castellón cuando estaba, pero lo... lo... ya cuando me vine a Valencia ya lo empecé a aplicar ya directamente con que cada alumno tenga su canal de *Youtube* con sus obras grabadas, con sus... y no tiene que ver nada con la pandemia que hemos sufrido, esto mismo...

Entrevistador: Ya con anterioridad las nuevas tecnologías estaban...

Entrevistado: ...utilizamos un contacto a diario, no se ciñe solo a las horas lectivas, es decir, nuestro horario eh... aunque es profesoral y tenemos la obligación de estar aquí, es muy flexible, esta misma semana, los profesores, todos los profesores de percusión vienen otros días que no tienen clase porque tenemos un...

Entrevistado: Hay otra actividad...

Entrevistado: entonces venimos y nos adaptamos, es decir nosotros lo que hemos creado es un... un aula de percusión donde haya una comunicación continua entonces... creo que es lo ideal y la respuesta de los alumnos es muy buena en este aspecto, porque se ven arropados, pero tampoco hay... hay que

perseverar... muchas veces los dejamos y ellos tienen que resolver sus propios problemas porque ya digo se gestiona mucho y en percusión es muy importante, es esencial la autonomía, es decir, la regulación de los tiempos de estudio, la regulación de los periodos de descanso, porque es una acción muy física y después no sólo de percusión vive el hombre sino el hombre debe vivir de la percusión, pero no... primero hay que hacer espectáculos, hay que leer, hay que escuchar música hay que ir a las orquestas y esto es continuamente una especie de...

Entrevistador: De bagaje, ir cogiendo bagaje

Entrevistado: Exacto, haciendo personas.

Entrevistador: Vale, eh... algún otro sistema pedagógico que estén aplicando últimamente por ejemplo como la educación musical performativa con las teorías de John Elliot o el aprendizaje cooperativo, que ya digo en otras... en otros tipos de docencia sí que se aplica, ¿conoce las características de estos métodos?

Entrevistado: **No.** No porque las aplicaciones en las aulas... en las aulas de educación general eh... veremos la adaptación... entonces las aulas eh... dijésemos eh... de percusión... a nivel ya de superior, cuando no trabajas en grupo... o trabajas de una forma muy centralizada con un alumno, es muy difícil aplicar técnicas pedagógicas que excedan de esa... de ese contacto directo con el alumno. Alguna ... alguna práctica sí que hemos hecho que es la... (silencio) quiero decir... tanto en la clase individual, la clase semicolectiva como la clase colectiva, son los tres aspectos y después... la clase con dos profesores, quiero decir... hay un profesor... claro eso en una aula de primaria o de secundaria puede haber un profesor explicando cosas y otro profesor dando vueltas por la clase ayudando a los alumnos, quiero decir... pero en música no porque hay uno que está tocando, hay un sonido que se debe seguir y no puede haber otro tocando en el mismo sitio, entonces hemos intentando aplicar este sistema, es decir que un profesor... esté tocando y el otro esté escuchando y... entre los dos dirigir al alumno, es decir mira esto ocurre aquí... esto ocurre aquí... es decir, una visión desde fuera. Esto... claro, es un gasto, es la enseñanza más cara que hay en la... en el... el coste alumno-profesor es mucho más alto que en cualquier... que, en medicina, en filosofía, que en arquitectura y tal... porque es una enseñanza individualizada y en muchos casos... en este caso esta experiencia... dos profesores para un alumno puede parecer excesivo pero pedagógicamente es muy interesante porque hay una visión de otra persona que

aporta algo al alumno, pero esto puede ser.... esporádicamente se puede hacer. No como concepto porque la sociedad no lo permitiría económicamente.

Entrevistador: Vale y ahora ya para terminar ya que ha hablado de... de medicina, filosofía... ¿cree que la falta de colaboración existente entre los estudios superiores musicales y los universitarios influye en la percepción no de ya del docente sino del alumno?

Entrevistado: Claro, claro que sí. Yo de alguna manera, el sistema de crédito que muchas veces está... está... infravalorado yo creo que lo que puede dar es una visión... es un poco una parte de lo del currículum y lo alisado es decir, *estaría muy bien y sería de agradecer que un alumno de este conservatorio... las enseñanzas que pueda tener se pudiese... los créditos... una parte de los créditos se pudiese hacer en la escuela del actor o en la facultad de bellas artes o en filosofía o en matemáticas o en física, es decir, que una persona pueda completar sus iniciativas y su curriculum con aquello que realmente le interesa...*

Entrevistador: Ya...

Entrevistado: ... no lo que le interesa al profesor.

Entrevistador: Una enseñanza multidisciplinar.

Entrevistado: *Totalmente abierta, igual puede ser un curso de cocina como de cine, porque ahora estamos viéndolo, muchos de los alumnos están trabajando ya con interacción en video, con interacción con electrónica y esta... a veces esta electrónica no es eh... dijéremos la electrónica ortodoxa y la electrónica histórica sino la electrónica de la *performance* que tiene que ver más con producción y... en bellas artes y con *remix* y con otras cosas que lo que puedan hacer aquí es decir que pudiesen tener esta capacidad, esto sería la verdadera universidad es decir cuando uno puede obtener conocimientos he... de otras actividades que puedan vincularse a su formación.*

Entrevistador: Formación. Vale, nada, ¿alguna observación o sugerencia que quiera aportar?

Entrevistado: No, la sugerencia es que todo lo que sea reflexionar sobre la pedagogía es yo creo que es reflexionar sobre el hombre y la función del hombre y la sociedad, es decir, la música es cambiante, lo que antes era cultura o en otras sociedades cultura, en muchas ocasiones es... es entretenimiento. El entretenimiento es fantástico, pero tiene que ir ligado digamos a una mejora de las condiciones humanas y a una proyección de... de esto que se ha venido a llamar eh... pues la belleza porque... la belleza de alguna manera es el nombre

que se le puede dar a la cultura es aquello que hace mejor tu vida y hay que estar reflexionando siempre por qué estamos formando, a quien estamos formando y para qué estamos formando y intentar vaticinar y reflexionar sobre las personas con las que estamos trabajando para que se formación les permita... vivir una vida plena a través de lo que estudian, es decir que no haya una sensación de fracaso sino una sensación de realidad, es decir que uno pueda disfrutar de... de lo que hace pero que realísticamente si uno no llega... o no llega a cumplir su sueño porque los sueños, sueños son. Eh... que por lo menos que lo que haga sea una cosa que le interese, que disfrute, porque... cualquier eh... frustración, que la hay, cualquier eh... menosprecio de lo que uno hace eh... va en detrimento de los alumnos. Un profesor siempre debe ser un estímulo para la reflexión y para... y para... como modelo. Si un profesor no es modelo eh... no sé si puede ser un buen profesor.

Entrevistador: Vale pues muchas gracias, agradecerle su colaboración. Muy interesante y mil gracias.

#### **Entrevista n°: 7**

Profesor: M. R. B.

Centro: CSM Valencia

Fecha de entrevista: 21-IV-2021 Hora de inicio: 17h. 33' Duración: 23'27''

Entrevistador: ¿Cuál es el objetivo principal que se plantea con la docencia a sus alumnos?

Entrevistado: (Silencio) ¿El objetivo principal? Bueno sería formar... profesionales... en este caso en el campo de la percusión, pero que puedan ejercer su profesión de la forma más preparada posible y intento no sólo formar músicos o... a través de la percusión sino ir poco más allá y formar artistas ¿no?, intentar que... eh... consideren la percusión dentro de la música como un arte ¿no?... y abrir un poco la mentalidad a otras facetas no solamente a su especialidad ¿no?... su especialidad.

Entrevistador: Vale, muy bien... ¿Considera que el actual planteamiento de los estudios superiores de música ofrece una formación lo suficientemente completa?

Entrevistado: Bueno, mmm... en teoría sí, en teoría sí que debería de... (sonrisas) de dar una formación completa, pero en la práctica creo que se quedan muchas...

muchas... muchos puntos o facetas que se podrían... desarrollar más, se podrían trabajar un poco más y en más profundidad ¿no? para... para completar la formación.

Entrevistador: Algún ejemplo que se le ocurre de... de...

Entrevistado: (Tose).

Entrevistador: ... tanto de cosas que a lo mejor resaltaría de las que están planteadas como de cosas que no están planteadas y que... y que cree que debería estar planteadas.

Entrevistado: Sí... bueno... buena pregunta (sonrisas y silencio). Bueno yo creo que... eh... bueno mira hoy en una comida he estado hablando de ello... con un colega. Creo que una de las cosas que falta en la mayoría de centros es la... colaboración y la... la comunicación entre departamentos y entre especialidades. Creo que tal vez... si hubiera más proyectos conjuntos, más más... colaboración práctica entre instrumentos, entre... especialidades pues creo que esto podría ser mucho más beneficioso... para... para los profesores y para los alumnos **sobretudo**. Entre todos sería mucho más rico creo ¿no?, y creo que esto se desaprovecha ¿no?, se desaprovecha el... todo el potencial que tenemos en... en ir un poquito cada uno a nuestra faceta ¿no?

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo). Vale, eh... en el actual plan de estudios, no existe ninguna asignatura basada en el *ensemble* de percusión. ¿Debería realizarse alguna modificación legislativa para su inclusión?

Entrevistado: Sí, sí. Pienso que sí. Pienso que sí que... debería haber una asignatura como tal, que... tuviera un... un tiempo lectivo dedicado para ello puesto que está la música de cámara que... en teoría se tiene que hacer con otros instrumentos y con... con otras agrupaciones y el grupo de percusión lo hacemos siempre como algo un poco extra, pero no hay... sí que es verdad que no hay un tiempo delimitado para ello, por lo cual yo creo que sí que debería de plantearse como asignatura, que en otros grados sí que existe.

Entrevistador: Vale, y... todo ello eh... en su programación didáctica, en su... me refiero a la de su centro, ¿está incluida la práctica del *ensemble*? ¿Aparece reflejada?

Entrevistado: No. No... realmente no. No porque al no existir como...

Entrevistador: Como asignatura...

Entrevistado: ... como asignatura, pues no la tratamos, pero sí que en... en la práctica... en la realidad lo hacemos, pero siempre desde... pues eso... como algo extra, pero no está contemplado ni a nivel de créditos ni a nivel de tiempo lectivo.

Entrevistador: Vale, ha comentado anteriormente lo de... música de cámara, *ensemble* de percusión eh... ¿sería el perfil adecuado para la impartición del *ensemble* de percusión la de un profesor especialista de música de cámara o la de un especialista de percusión?

Entrevistado: Yo creo que un especialista de percusión.

Entrevistador: Puede justificar la...

Entrevistado: ¿Para dar...?

Entrevistador: Para dar *ensemble* de percusión. Como ha comentado y como ocurre... prácticamente en todos los centros, eh... digamos se trata como un tema de música de cámara...

Entrevistado: Sí...

Entrevistador: ...y claro, existen especialistas de música de cámara y especialistas de percusión, entonces esta es una de las... una de las dudas.

Entrevistado: Bueno el argumento sería... lo que... pasa con la música de cámara. Nosotros aquí en nuestro centro eh... la estamos impartiendo los profesores de percusión, por... por el mismo argumento. Hace años lo daba un profesor de cámara, pero... desconocían el repertorio... y... desconocían los instrumentos, y entonces acababan preguntándonos a nosotros qué hacer y cómo hacerlo (sonrisas). Entonces nosotros tuvimos... bueno al final decidimos junto con ellos que... daríamos la música de cámara nosotros, los profesores de percusión, y a ellos les pareció perfecto y entonces... pues... así ha sido hasta hoy en día, y por el mismo argumento si... está la asignatura de *ensemble* de percusión, lo lógico es que lo demos los profesores de percusión, porque... primero tenemos la experiencia de haber tocado todo este repertorio, conocemos el repertorio y... conocemos el instrumento, técnicamente y musicalmente, entonces... pienso que es... es obvio que deberíamos de hacerlo nosotros, sí.

Entrevistador: Vale, eh... ¿conoce las primeras obras eh... compuestas para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Creo que sí (risas)

Entrevistador: Eh... (risas) vale. ¿Forman parte del repertorio trabajado en el conservatorio?



Entrevistado: Sí, sí... de hecho es una cosa que hace tiempo que vengo haciendo o que he tratado de hacer, que es que todos los alumnos a lo largo de los cuatro años que están en el superior toquen por lo menos una de las... de las obras eh...

Entrevistador: Clásicas.

Entrevistado: Maestras o clásicas de... de *ensemble* de percusión... y por supuesto las primeras que se escribieron desde *Las Rítmicas* de Roldán, *Ionisation*... eh... *La nariz* de Shostakovich por ejemplo también... o Cage... o Xenakis o.... pero, todas las obras clásicas o maestras básicas de *ensemble* de percusión, al menos que todos la... las toquen una vez ¿no?, bien en el curso en el que caigan... Entonces sí que hay unos programas de estas obras... de estos clásicos de *ensemble* que los vamos repitiendo cíclicamente ¿no? para que todos las toquen.

Entrevistador: Vale, ¿las encuadran en algún curso determinado... o sea por ejemplo en primero tienen que trabajar las obras estas primeras digamos o...?

Entrevistado: No exactamente... no exactamente, porque... tal como estaba diciendo eh... la idea es... que quede como unos programas eh... fijos de estos clásicos que se vayan repitiendo, entonces a lo mejor uno la tocaran en primero y otro la tocará en tercero.

Entrevistador: Incluso puede repetirla, es decir hacerla en primero y en cuarto.

Entrevistado: Incluso pueden repetirla, pero caigan donde caigan la idea es que durante cuatro años, se haga un ciclo de este programa y se repita ¿no?, y cambiarán otros programas, pero habría como un programa clásico fijo que se repetiría todos los años.

Entrevistador: Vale. Eh... dentro de la problemática existente sobre la autoría de la primera obra escrita para *ensemble* eh... ¿qué autor cree usted que es el primero, que escribió para *ensemble* de percusión?

Entrevistado: Para *ensemble* independiente, autónomo como tal eh.... Roldán, Amadeo Roldán creo que... sus *Rítmicas* fue lo primero, si bien hay compositores como Shostakovich que he dicho o como Tcherepnin o como... alguien más que ahora no recuerdo... que sí que escribieron una... un interludio o algún movimiento de una obra suya, en el caso de una ópera o en el caso de una sinfonía, donde... para grupo de percusión solo, pero... no era una obra...

Entrevistador: Exclusiva.

Entrevistado: Exclusiva... o independiente, eh... para grupo de percusión como fueron después Roldán o Varèse. Eh... entonces por eso no se considera... estas partes de otras obras como... las primeras obras para grupo de percusión ¿no?



Entrevistador. Vale.

Entrevistado: Pero sí que tengo que decir que... que muchas veces o muchos autores o muchos libros... han considerado *Ionisation* la primera obra para grupo de percusión, pero eh... Roldán escribió unos años antes... sus *Rítmicas* ¿no?

Entrevistador: Vale eh... me ha comentado anteriormente que...que sí que tiene un ciclo donde trabajan las piezas ¿Qué objetivos se plantea con la inclusión de esas piezas... piezas en... dentro del repertorio que se trabaja?

Entrevistado: Bueno el principal objetivo es que conozcan el repertorio propio eh... ya que son obras históricas, son obras maestras de nuestra... de nuestro repertorio, y que... y... bueno son obras... que... nos muestran mucho la forma de componer ¿no? de cada periodo, como... como fue evolucionando el instrumento y los compositores con su tratamiento ¿no? de este instrumento.

Entonces creo que es básico que... que se conozca este repertorio, así como en clarinete todos conocen el *Concierto* de Moza... Mozart o... Strauss de trompa etc. por decir obras solo, pero en obras de...

Entrevistador: De conjunto...

Entrevistado: De conjunto o de grupo de metales pues igual...

Entrevistador: Sí cono...

Entrevistado: Todos los trompetistas conocen...

Entrevistador: Conocen los clásicos de... de...

Entrevistado: Conocen la *Fanfarría* de Copland ¿no?... por decir algo. Entonces sí sería lo mismo.

Entrevistador: Vale y ¿cuál sería la metodología que utilizaría?

Entrevistado. ¿La metodología? En cuanto... en cuanto...

Entrevistador: A trabajar en el *ensemble* o sea ¿cómo trabajaría con los alumnos... alguna de las piezas que me ha comentado de... *Rítmica V o VI* o... *Ionisation*...?

Entrevistado: Bien, bueno yo creo que lo primero que... que... que hago con ellos es que... que... investiguen un poco por ejemplo si decimos... vamos a trabajar las *Rítmicas* de Roldán, pues que hagan como un trabajo de investigación o bien escrito o bien... buscando ellos, de saber quien... quien era Amadeo Roldán, que muchos no saben... quien era, que... de saber que... que eran las *Rítmicas* y porque las escribió y... que instrumental llevan y una vez con este bagaje histórico ¿no?... que la escuchen también, que la... que la... Pero esto como trabajo individual, ¿no? lo mandaría un poco como trabajo... de... de investigación individual antes de empezar a ensayarla ¿no? y cuando

empezamos a... a trabajarla pues... pues si hay que buscar... hablar del instrumental porque a lo mejor hay algunos instrumentos específicos algo pues hacer esta búsqueda ¿no?

Entrevistador: De investigación ¿no?...

Entrevistado: Sí de investigación... de ver... y luego... una cosa que me gusta hacer siempre eh... en el primer ensayo digamos... una vez hecho todo este trabajo histórico es... comentar, intercambiar diferentes opiniones e ideas que hayan... que muchas veces coincidirán porque... son las mismas fuentes, y lo primero que hay... que me gusta hacer es... cantar la partitura, o sea cantarla eh... con voz ¿no?, con onomatopeyas, imitando cada uno a su instrumento, y dirigirla y cantarla para hacerse una idea de los ritmos como son... como van y una vez hecho este trabajo entonces empezar a tocarla con los instrumentos ¿no?, pero no tocarla con los instrumentos sin... sin antes haberla cantado ¿no?

Entrevistador: Vale. Independientemente de... de... que... su método... pedagógico que utiliza ¿conoce alguna otra metodología de que... que no experimente usted o...?

Entrevistado: Mmm... (silencio) bueno...

Entrevistado: O que trabajen algunos compañeros suyos o... otra forma de trabajar digamos.

Entrevistado: No lo sé... no lo sé... Bueno lo de cantar creo que no todo el mundo lo hace ¿no?... esto de... esto es una cosa que aprendí con algunos profesores... y la verdad es que siempre me ha gustado, porque... es una forma de... de solfear digamos mmm... toda la obra ¿no? para que no haya errores de... de lectura y después ya de tener también una idea en la cabeza de cual es... el sonido del instrumento que tienes que buscar, de dinámicas y de escucharse unos a otros, de ver el resultado y después buscar eso mismo con sus instrumentos ¿no? Después está bueno... otras metodologías puede ser el trabajar por voces, o el trabajar por secciones, pero bueno eso lo hago un poco después... después y si es necesario ¿no? si hace falta... pero así a priori... no sé... tampoco... tampoco es que utilice una metodología así específica.

Entrevistador: Vale, estos últimos años, en la didáctica... la pedagogía del docente en general, no ya solamente en el de música o en el de música superior, se ha producido una evolución con aplicación de plataformas y nuevos experimentos digamos. ¿Cree que estas aplicaciones o esta evolución que ha sufrido... ya le digo la docencia en general ha sucedido también en los

conservatorios o se continua en los conservatorios con una docencia... una metodología más de tipo tradicional?

Entrevistado: Bueno...

Entrevistador: ¿Persiste lo de... siempre... lo de toda la vida? Es que toda la vida ha sido así... ¿existe?

Entrevistador: **Sí yo creo que sí... yo creo que sí. Yo creo que... la mayoría de... de clases... bueno no lo sé seguro porque no estoy dentro de las clases ¿no?, pero me da la impresión de que en la mayoría de los instrumentos se sigue enseñando de una forma tradicional ¿no? y en unos instrumentos más que otros y... (silencio) yo creo que... que a veces nos cuesta... nos cuesta cambiar cosas ¿no? Pero bueno tengo que decir que la percusión precisamente somos de los más experimentales... y de los más... avanzados ¿no? podríamos decir, de los que más nos gusta probar cosas nuevas creo ¿no?, también por nuestro repertorio... nos lleva a... a... bueno y ahora con la electroacústica y la transformación en vivo... y electroacústica y amplificación...**

Entrevistador: Sí...

Entrevistado: ... y electroacústica y amplificación...

Entrevistador: Sí todo... todas las posibilidades nuevas... nuevas que...

Entrevistado: ... nos lleva... sin querer nos lleva a estar ahí con la nueva tecnología ¿no? creo... creo... **cosa que no ocurre con otros instrumentos ¿no? o no tanto como nosotros, y entonces en cuanto a nuevas aplicaciones y... y herramientas para la docencia, creo que... sí que están cambiando cosas y... y especialmente a partir de la pandemia (risas) yo creo que ha propiciado mucho más ¿no? Algunas cosas creo que para... para mejor y otras... no tanto ¿no?... no tanto. Yo creo que la clave... la clase presencial sigue siendo... fundamental ¿no? Yo creo que todos coincidimos en que... donde hay una clase presencial, una clase *online* pierde mucho ¿no? o sea lo que... lo que tu dices en una clase presencial en cinco minutos, lo explicas en un momento... haciéndolo online (suspiro)...**

Entrevistador: Es mucho más dificultoso y...

Entrevistado: Nunca es igual ¿no? ...

Entrevistador: Ya el contacto directo personal digamos es...

Entrevistado: Claro... **explicas algo muscular que le coges la mano o... o le muestras un gesto, esto online... (sonido gutural negativo) es... imposible ¿no? o sea conseguir lo mismo... (silencio) con la misma asistencia ¿no? y... y bueno...**

en cuanto a herramientas yo mismo **estoy intentando aprender... aprender... ponerme las pilas en muchas cosas que... también porque.... esto ya es un poco personal.... creo que hay gente que le gusta más la tecnología y hay gente que no, hay gente que a los mejor nos cuesta más entrar.... o no te atraen tanto... pues ... estar a la última ¿no? en todo lo que sale... y otra gente que tiene mucha más curiosidad por eso, pero bueno aún así y todo yo creo que... un mínimo sí que tienes que conocer y ponerte... porque sino... pues acabas un poco...**

Entrevistador: Anquilosado.

Entrevistado: **Si, no... no... lo que llaman... analfabeto digital** (risas).

Entrevistado: Sí, sí...

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: ...entonces... queramos o no ahí... hay cosas que tenemos que ponernos un poco al día... sin abusar, sin pasarse al otro extremo ¿no?... de que todo sea tecnología ¿no?... yo creo que hay que buscar un balance ¿no?

Entrevistador: Vale entonces por... por las palabras que escucho de usted sí que...sí que está dispuesto a realizar nuevos planteamientos experimentales dentro del centro...

Entrevistado: **Sí.... sí...**

Entrevistador: ... del centro... del aula. Vale, eh... Como muestra de esta evolución que ya le digo que, a nivel de otro tipo de docencia, tal vez eh... se ha producido, eh... como puede ser... eh...la introducción de nuevas metodologías como puede ser la educación musical performativa o el aprendizaje cooperativo. ¿Ves... eh... bueno conoces este tipo de metodologías?

Entrevistado: Sí...

Entrevistador: Que ya digo en otras... a lo mejor en secundaria o primaria o... otro tipo de...

Entrevistado: Está más implantado.

Entrevistador: ... está más implantado.

Entrevistado: **Sí, sí, sí. Sí las conozco de oídas, de hecho, mi mujer es profesora de secundaria... y muchas cosas que me cuenta... que hacen en el instituto pues claro... nosotros no... no... ni las... ni las conocemos... muchas, ni... ni nos las planteamos ¿no? También porque no las conocemos.**

Entrevistador: Y... ¿crees que son exportables al aula de percusión?

Entrevistado: **Pienso que sí... yo creo que algunas sí, totalmente.** Y también dependiendo del nivel (baluceos) un nivel más... más bajo o... totalmente.

Pero... a nivel superior también yo creo que... yo creo que sí. Pero bueno también... es que... yo... creo que la percusión, no... no... no es porque seamos percusionistas, creo que la percusión siempre va un poquito por delante ¿no? porque... también las características del instrumento nos trae a que muchas veces trabajamos mucho en... en... cooperativa...

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo)

Entrevistado: ... en conjunción ¿no?, entonces... tanto en el estudio como a la hora de tocar... estamos... estamos eh... siempre juntos ¿no? estudiando o trabajando juntos, entonces esto hace yo creo que... que haya mucho ambiente colaborativo ¿no? y de ayuda mutua, entonces... hay cosas que... que se trabaja en otras... en otros...

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo)

Entrevistado: ... ámbitos de enseñanza... yo creo que... ya lo tenemos, que se puede implementar más, que se puede mejorar, indudablemente.

Entrevistador: Vale entonces eh... ¿piensa que a nivel, no ya de la percusión que... que... pensamos y opino lo mismo que sí que, digamos, vamos un poco por delante, pero a nivel de enseñanzas superiores musicales en general, sí que vamos un poco por detrás de otro de enseñanzas o...?

Entrevistado: Sí, sí... yo creo que sí. A nivel tecnológico mmm... pienso que sí, y a nivel clásico también te diría que hay una gran diferencia entre el mundo moderno y el mundo clásico ¿no?...

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo)

Entrevistado: ... sabes... si por ejemplo vemos estudiantes de jazz ¿no?... o de música moderna y instrumentos de música clásica eh... por ejemplo... todos los de música moderna saben perfectamente cómo funciona un micro, cómo amplificarse, como mmm una mezcla de sonido, como funcionan las luces... eh... cosa que los alumnos de clásico muchas no saben ni encender una mesa ¿no? y es verdad, y es porque... porque no se usa en el día a día ¿no? y cualquier músico de jazz siempre está con amplificación, siempre está moviéndose... o los conciertos mismos ¿no?... los conciertos de rock o de música moderna llevan un montaje que la música clásica... va por detrás...

Entrevistador: Se ha quedado...

Entrevistado: ...va por detrás... a nivel de luces, a nivel de... de espectáculo y tal. Entonces... yo creo que... que por eso los conservatorios sí que deberíamos de...

de... de mejorar muchas cosas y... y aprender también de todos estos.... otros campos.

Entrevistador: Vale, terminamos ya eh... ¿Cree que la falta de colaboración entre... los estudios superiores musicales y los estudios superiores universitarios, o sea falta de colaboración entre conservatorios y universidades, puede ser que sea un motivo de esa diferenciación... en cuanto a las aplicaciones metodológicas y...?

Entrevistado: (Silencio) **Sí tam... también... yo creo que también, porque en la universidad yo creo que también eh... muchas cosas que llevan años realizándose ¿no?, desde la investigación, hasta... intercambios, hasta... presupuesto ¿no? (risas) por hablar de otras cosas... y... y.... bueno es que el presupuesto va... va unido a que tengas más medios ¿no?...**

Entrevistador: Claro...

Entrevistado: ...y pero **también yo creo que el uso de muchas tecnologías en la universidad sí que eh... se han implantado desde hace mucho más tiempo y cosas que ahora aquí nos llegan con bastante...**

Entrevistador: **Con retraso...**

Entrevistado: **...bastante tiempo de retraso.**

Entrevistador: Claro por eso le pregunto si en caso que hubiese más comunicación entre... los diferentes tipos de enseñanza... sería más factible el conocimiento de

Entrevistado: Yo creo que sí... yo creo que sí.

Entrevistador Vale pues nada ya está, ¿alguna observación o sugerencia que quiera... aportar?

Entrevistado: Bueno... eh... (silencio) hoy... hoy comiendo, sensiblemente... estábamos hablando también de... de algo en relación con esto, que era la relación de las artes ¿no?, la relación de las artes... En otros países que se han creado universidades de las artes y se... se ha intentado integrar eh... danza, eh... teatro, música y... artes plásticas ¿no?... y visuales, en una misma universidad, en un mismo espacio para enriquecerse y... beneficiarse unos a otros y hacer cosas conjuntas pues aquí no, aquí... una vez más vamos cada uno... si dentro del propio conservatorio cada especialidad va a la suya, dentro de las artes pues ocurre igual y tampoco se ha potenciado... Estamos comentando que cuando estábamos en el politécnico, accidentalmente estábamos allí danza, teatro...

Entrevistador: Bellas Artes y...

Entrevistado: ... y música todos juntos ¿no?...

Entrevistador: (Sonido gutural afirmativo)

Entrevistado: ... pero, realmente estábamos conviviendo, pero no... no...

Entrevistador: No había comunicación.

Entrevistado: ... no había comunicación ni colaboración y si alguna vez... yo intenté hacer algo con danza por ejemplo eh... costó mucho hacer algo y muchas veces era casi imposible hacer una colaboración ¿no? Entonces, yo sí que echo de menos esto que creo que es muy enriquecedor y que en otros países se ha potenciado y aquí, lo teníamos accidentalmente, pero al hacer...

Entrevistador: No éramos conscientes...

Entrevistado: ... el edificio nuevo, nos han separado, aquellos se han quedado allí y... y... y nosotros a veces nos quejamos de que tenemos pocos medios, pero ellos... aquellos pobres...

Entrevistador. Es tremendo...

Entrevistado: ... los de danza y los de teatro, todavía están mucho peor ¿no? con lo cual (sonrisas) yo reivindicaría que... que hubiera un... un apoyo de todas las enseñanzas artísticas eh... plenas... y que se tendiera a fusionar las artes en un mismo espacio para... para... para propiciar el... el hacer cosas conjuntas ¿no? y aprender de todos y ello mismo, aquí en lo que tenemos en casa pues propiciar desde todos los ámbitos, desde la dirección, desde los propios profesores, desde los propios alumnos el... el... el... puntos de encuentro ¿no? para ... (Se interrumpe la entrevista al abrir la puerta unos alumnos) espera un momento... Me gustaría eh... remarcar porque creo que es muy importante ¿no?

Entrevistador: Pues nada, muchas gracias por su colaboración, por su tiempo y... muy agradecido...

Entrevistado: Un placer.

Entrevistador: ... que colabore en mi investigación, muchas gracias.

Entrevistado: Gracias a ti.

**Anexo XIV.** Transcripción de los *focus groups* grupo control y grupo experimental<sup>34</sup>.

### TRANSCRIPCIÓN *FOCUS GROUP* GRUPO CONTROL

Fecha de realización: 29 de abril de 2021 Hora: 11'45 AM Duración: 1h. 8' 40''

Moderador 0'20'' - 0'23''	+ ¿Qué entendéis por <i>ensemble</i> de percusión?
Elena 0'23'' - 0'37''	+ Soy Elena. <i>Ensemble</i> de percusión yo entiendo un grupo de músicos que tocan percusión como su propio nombre dice' y eh... tocar eh... escuchando muy bien a lo que tocan también los demás, no sólo lo que toco yo mismo''
Manel 0'40'' - 1'	+ Vale eh... mi nombre es Manel', bueno entiendo como <i>ensemble</i> de percusión ¿no? como la música de cámara que... pues bueno' es el trabajo... grupal con los instrumentos de percusión ¿no? y bueno... creo que es uno de los trabajos más importantes dentro de nuestra carrera ¿no?''
Aarón 1'03'' - 1'18''	+ Eh... yo soy Aarón, eh... en principio eh... entiendo lo mismo que han dicho mis compañeros anteriormente eh... un <i>ensemble</i> de percusión' como su nombre indica es un grupo, donde eh... escuchándose' eh... todos aprendemos a hacer música de cámara y... y se comparte la música de percusión grupalmente.
Noel 1'18'' - 1'40''	+ Yo soy Noel y añadiría que' un grupo de percusión tiene que ser capaz de... eh... abarcar mmm... todos los instrumentos posibles dentro del repertorio de... percusión de

<sup>34</sup> En esta transcripción, aparecen las unidades de significado destacadas con el color de cada una de las categorías establecidas para realizar su análisis.



	cámara, y enseñar un poco todo lo que pueden hacer esos instrumentos de percusión, todas las posibilidades que hay.'
Jaume 1'43'' - 2'05''	+ Soy Jaume, eh... pienso igual que mis compañeros' un <i>ensemble</i> desde... dos personas, tres personas, un <i>ensemble</i> pequeño, o un <i>ensemble</i> muy grande, y además eh... también pienso que pueden haber otros instrumentos como complemento, como en las obras que hemos tocado, que teníamos un contrabajo, aunque mayoritariamente era percusión.'
Eduardo 2'07'' - 2'28''	+ Bueno yo soy Edu y... y coincido bastante con Noel en que... un... un <i>ensemble</i> de percusión no sólo debe de centrarse sino... en la música clásica... sino en todos los estilos ya que la percusión es uno de los instrumentos que más estilos puede abarcar, tiene el... latino, el jazz, contemporáneo eh... incluso arreglos de música clásica o... o de otros instrumentos.
Borja 2'28'' - 2'55''	- Eh... yo soy Borja', un <i>ensemble</i> de percusión es un conjunto de... de instrumentos' en el cual interactúan diferentes timbres, diferentes sonoridades, para crear... texturas. A diferencia de otros tipos de <i>ensemble</i> , el <i>ensemble</i> de percusión es' en mi opinión, bastante más interesante en cuanto... o sea, desde el punto de vista compositivo.'
Jorge Elvis 2'57'' - 3'17''	- Soy Jorge Elvis', el <i>ensemble</i> para mi es... un conjunto de intérpretes, y como tal' (carraspeo) hay que... tener en cuenta todos los factores que implican tocar en conjunto, controlar el instrumento, controlar sonoridad, tocar en conjunto y una... buen control de sonido.
Ángel 3'20'' - 3'46''	+ Jo sóc Angel y... y pienso que... que un <i>ensemble</i> de percusión es un conjunto de... de percussionistas, donde cada uno interpreta un papel con diferentes instrumentos, o a lo mejor el mismo instrumento, pero con la condición de que

	<p>normalmente no suele haber un director', y aparte de... de tener que tener claro cada uno... su instrumento, el enseñarte a escuchar a los demás para poder ir todos a la misma vez.'</p>
<p>Carles 3'48'' - 4'10''</p>	<p>+ Yo soy Carles' y pienso que el <i>ensemble</i> de percusión... es un conjunto de instrumentos de percusión y de instrumentistas, que es la mejor posibilidad para abarcar' diferentes estilos y... y instrumentos y tal y...' y... a la vez también es... lo más difícil porque se requiere mucha coordinación.</p>
<p>Moderador 4'11'' - 4'32''</p>	<p>Vale muy bien eh... voy a decir la segunda pregunta, y si queréis empezar cada uno cuando quiera, sin seguir el orden... vamos a participar todos ¿vale? ¿Opináis que este tipo de agrupación... es adecuada para ser contemplada en una asignatura específica, o es un tipo de... o debería estar dentro de la asignatura de música de cámara?</p>
<p>Eduardo 4'34'' - 5'10''</p>	<p>+ Yo' eh... soy Edu y en mi opinión creo que... un <i>ensemble</i> de percusión... justamente en instrumentos de percusión, debería ser...considerarse una asignatura apartada, fuera de la música de cámara ya que... eh... hay tanto repertorio y tantos estilos y tanto instrumento' eh... que abarcar que... no podría juntarse a la música de cámara por... por falta de tiempo y... creo que debería considerarse porque el trabajo que podemos hacer con un grupo de percusión, tanto a nivel orquestal o a... como en cualquier estilo, eh... enriquece más si' lo tocamos todo en... todos eh... como percusionistas, salvo que eh... en...(se le traba la lengua) pero no en música de cámara con otros instrumentos' ya sea un... percusionista y dos instrumentos de viento, no creo que se llega... sí que se trabaja en conjunto, sí que creo que la música de cámara es muy beneficiosa... con otros instrumentos, pero creo que debería darse' un grupo de... de percusión.</p>
<p>Moderador</p>	<p>+ Os podéis interrumpir eh... o sea que haya más...</p>

5'11 - 5'13''	
Borja 5'13'' - 6'08''	+ Sí, yo soy Borja... yo... yo estoy en una parte de acuerdo y en otra no. Me parece también muy interesante el tocar con otros instrumentos porque quieras o no cuando tocas sólo con un percusionista estás viendo la ver... la visión de un percusionista y cuando tocas con otros instrumentos te das cuenta de muchas sonoridades que puedes intentar copiar... muchos gestos, muchas texturas diferentes que' casi que con un percusionista, no puedes compartir'' (sonrisa)
Noel 6'08'' - 6'18''	- Sí, por... Noel, por las características del instrumento, no puedes compartir porque' al final es percusión con percusión, pero... yo pienso igual, que nos estamos dejando...
Borja 6'18''	+ # Sí.
Noel 6'18'' - 6'38''	... de lado' muchísimo repertorio con otros instrumentos' que sería igual de interesante que hacerlo con percusionistas, y eso también eh... cuando vas a tocar a una banda o a una orquesta, yo creo que mejoraría'', eh.. poder tocar con un violinista... con un trompetista o con quien sea.
Ángel 6'39'' - 7'33''	+ Yo creo que... bueno Ángel. Yo pienso lo mismo, también estamos acostumbrados a cuando haces un grupo de cámara, cuando estás tocando en un grupo de cámara en... en... ya sea en grado medio o en... en superior, normalmente los grupos de cámara suelen ser más reducidos a... a tres, cuatro, dos y en un <i>ensemble</i> , si tenemos la oportunidad de ser diez, doce percus... como por ejemplo la... la obra que tocamos en Vigo, como <i>Soso Bala</i> , el cerebro y... y el oído se... vamos... te explota en... en... en el sentido de que te estás acostumbrado a tocar con tres, y sólo ver a tres, ahí tienes que acostumbrarte a ver, escuchar y coordinarte con doce más o con diez más', y ya no es solo' mirar aquí y mirar ahí, sino... tener una visión

	completa de todo lo que... lo que estás haciendo y intentar regular no ya sólo con esos tres, que es más fácil, sino con todos los demás' que porque...se utilizan varios instrumentos y varios chismes.
Elena 7'34-8'15''	+ Soy Elena, eh... yo estoy completamente de acuerdo con lo que ha dicho Ángel' porque cuando... estás en.... tocando con un dúo o un trío pues al fin y al cabo yo creo que estamos más acostumbrados claro hablo desde la... el punto de vista nuestro, como percusionistas, como músicos', eh... sin embargo si... si intentas hacer <i>ensemble</i> con más gente, lo que él ha dicho tipo ocho, diez músicos yo creo que también de cara... o sea la visión del público es diferente porque no están acostumbrados a ver eh... un grupo de percusión así grande, están acostumbrados a ver pues dúos, tríos, a los cuartetos' sin embargo de los otros instrumentos sí que están más acostumbrados, un cuarteto de saxos, un cuarteto de cuerda, la percusión ya de por sí es llamativa entonces sí... si hay más gente pues... yo creo que' es más vistoso también."
Moderador 8'18''- 8'22	+ Vale, ¿alguien quiere aportar algo más?
Jaume 8'22''- 8'25''	+ # Estamos completamente de acuerdo.
Moderador 8'26''- 8'33''	+ Muy bien... especial. Vale eh... ¿quien cree que es el profesor más adecuado para impartir el <i>ensemble</i> de percusión, el especialista de música de cámara o un especialista de percusión?
Ángel 8'33	+ Yo... (levantan muchos la mano)
Moderador 8'34''- 8'35	+ Uy... vale, vale... (risas generales)

<p>Ángel 8'36</p>	<p>+ Mare de Déu... (risas) (hablan todos)</p>
<p>Moderador 8'37''- 8'40''</p>	<p>+ Vale, muy bien, funciona... funciona. <i>Va Àngel tu que estaves ahí, va.</i></p>
<p>Ángel 8'41''- 9'58''</p>	<p>+ Yo por ejemplo, eh... eh... la experiencia que tuve en el grado medio, el primer año que nos pusieron un profesor de música de <i>cambrà</i>, era una profesora de... de cello, que... que sí que cuando te daba música así eh... más barroca o algo de un estilo... de otro estilo diferente a lo que normalmente se suele tocar así más contemporáneo a día de hoy, a mi no me podía aportar' mucho para decirme, no... esto que suene de esta manera, esto que..., no le encuentro mucho sentido al tener un profesor que aunque sea de otro instrumento y tenga capacidad de.... o sea, un... un fiero, a que a mi me pueda llegar a decir... tócame.... o toca la marimba o toca esto con esta baqueta de esta forma' porque suena mejor, yo pienso que debería de... de dar esa clase un profesor de percusión, que es el que te puede decir... esto es así, esto es allá, intenta hacerlo de esta manera, intenta hacerlo de otro, busca este recurso, cúrrate este otro, a que me lo diga una profesora de cello... no, aquí... crece más, aquí ve más... eh... toca más piano. Yo pienso que es más lógico que te de alguien... no sé... yo no le daría... no... no vería justo que un profesor de percusión le diese' a un <i>ensemble</i> de trompetas... clase... no lo veo yo... prefiero... Desde mi punto de vista lo mejor sería un profesor de percusión.</p>
<p>Eduardo 9'59''- 10'48''</p>	<p>- Bueno yo... soy Edu y... y estoy de acuerdo en... en lo que dice Àngel. Creo que el <i>ensemble</i> de percusión eh... como tal, debería darlo un profe... un especialista de percusión, pero sí que creo que los percusionistas deberíamos dar música de cámara con otros instrumentos y con otros profesores que no sean eh... percusionistas, ya para adaptarte porque nosotros... yo creo es una de las familias de instrumentos</p>

	que... donde más unión y... y grupo de familia se crea, entonces salir de esa zona de confort para hacer, para hacer un... un... música de cámara con otros instrument... con otros instrumentistas que sean otros... que no sean percusionistas, un pianista, un violinista, para... intentar aproximarte a... a las obras que estés tocando con una articulación o con una textura diferente, creo que también será muy beneficioso. Eso sí el grupo de cámara de percusión debe que impartirlo un... un especialista...
Ángel 10'48'' - 10'50''	+ Claro que... que...a lo que te refieres me imagino vamos...
Eduardo 10'51''	+ Que hayan dos...
Ángel 10'52'' - 11'28''	...es eso, que... tú tendrás tu profesor de percu de música de cámara, que es el que te dice cómo lo tienes que hacer o cómo se deben hacer estas cosas, que es el que te soluciona problemas, pero que cuando toques con otros instrumentistas, por ejemplo... yo que sé, si te toca tocar con dos pianistas o con... tres trompetas, que también venga un profesor de trompeta que es el que imparte esas clases, porque también los conocimientos de esa persona, lo que tú dices, te van a venir bien y los puedes coger lo que te gusta y lo que no lo... lo quitas. Es una buena opción', de ampliar conocimientos y conocer...diferentes maneras de verlo.
Jaume 11'29''- 11'38''	- Yo pienso que... dependiendo a lo mejor del repertorio', elegiría un profesor o otro...
Ángel 11'39''	+ #Es lo mateix que han dit.
Jaume 11'40''- 11'43''	- Sí fuera... claro estoy de acuerdo, pero si tú... tocas con percusión, un percusionista...

<p>Elena 11'44'' - 11'45''</p>	<p>- No puede evitarlo... b jeje...</p>
<p>Jaume 11'45'' - 11'53''</p>	<p>- Igual que como... yo que sé, si vas a... un profesor, este más orquestal pues... porque me gusta el rollo orquestal, o este más... música contemporánea, porque es más contemporáneo...</p>
<p>Ángel 11'54'' - 11'55''</p>	<p>+ Eso es lo que acabamos de decir... (risas)</p>
<p>Moderador 11'56'' - 11'59''</p>	<p>+ <i>Vale anem a passar...</i> (risas generales) eh... Borja...</p>
<p>Borja 12' - 12'43''</p>	<p>- Sí eh... bueno, Borja. Creo que entiendo un poco la parte que quiere decir' eh... Jaume, el simple hecho de que haya un especialista de cada instrumento es muy interesante, pero' entiendo que' lo que quería decir es que por el estilo de cada música vaya a otro especialista, a lo que apporto quiere decir' que' es muy interesante que cada instrumento tenga su especialista, pero que luego... pueda existir otra voz' que no sea especialista, o que sea pero que no de la opinión en cuanto a la especialidad instrumental sino que de una visión global de la pieza. Creo que se pierden cosas bastante interesantes de estilo, de... de historia un poco y de... una persona que de la opinión' que son especialista en ese estilo, en ese tipo de piezas.</p>
<p>Manel 12'44'' - 13'15''</p>	<p>- Sí yo creo que sí, bueno eh... Manel. Si porque muchas veces, yo por lo menos en mi caso recuerdo estar en el grado medio y me pasó como a Ángel ¿no? que tuve un año que me daba un chico que daba tuba, y claro había cosas técnicas en la pieza que a lo mejor pues... él no me concretaba ¿no? y a lo mejor si hubiera estado' dos especialistas, te puede decir tu profe, oye mira eso hazlo así o... (ilegible) y el otro a nivel musical como conoce la pieza y sabe lo que... pues te puede</p>

	decir, mira eso quiero que suene así, ¿cómo podemos hacerlo?... y entre los dos especialistas poder... llegar a éste... a este camino ¿no?
Ángel 13'16''- 13'47''	+ Sí, claro es que eso sería lo lógico en un principio ¿no? Si... por ejemplo a mi cuando me pasó este caso, cuando... después nuestro profesor de percusión fue quien nos cogió, <i>seguíamos tocando' diferentes estilos y cuando teníamos algo así que era más barroco, a esa profesora, que para música barroca o un <i>ensemble</i> de cellos o puede ser de cuerda... estás de cuerda, está de lujo, porque ella sabrá, pos le preguntas: che ¿te puedes acercarte a pegar un vistazo y nos das un consejo de esto de como... si esto estaría bien interpretado o no dentro de las reglas de esa época? Pues guay, pero... que te dé el <i>ensemble</i> de percu un profesor de tuba...</i>
Manel 13'47''	+ Exacto...
Elena 13'48''- 13'49''	+ Claro está claro...
Ángel 13'49''- 13'54''	+ Es como si juegas a ping-pong y te enseñó a tenis, pues... (risas generales)
Borja 13'55''	+ b Buen ejemplo.
Elena 13'56''- 14'35''	+ Está claro que cuantos más eh... más profesores te den su punto de vista, claro... más abanico para mejorar lo que tengas, pero sí que estoy totalmente en todo lo que han dicho, que claro cuando es algo de percusión en concreto, claro el especialista de percusión te va a ayudar más que no un profe de'' de tuba o del instrumento que sea en este caso. Está claro que el de tuba te dará su visión, te dará otra opinión tal, siempre se puede mejorar por supuesto, pero que... al fin y al



	cabo la percusión yo creo que es algo especial entre comillas por decir alguna' y..." (risas) y eso.
Moderador 14'36'' - 14'58''	+ Vale eh... hay gente que no ha participado aún' mmm... que no tengan vergüenza y tal... (comentarios de fondo) Vamos a pasar a la siguiente pregunta, pero... no voy a decir que habla tal... o... cual, pero que participe todo... todo el mundo, y... y me parece muy correcto lo que hacéis de... interpelaros uno... unos a otros, ¿vale? Eh... ¿conocíais previamente la pieza que habéis estudiado e interpretado?
Ángel 14'59'' - 15'07''	+ Sí'. #Yo la he tocado varias veces, ¡eh! En el grado medio la... la toque muchas' veces.
Manel 15'08'' - 15'10''	+ Yo la conocía, pero no la había tocado nunca.
Ángel 15'11'' - 15'32''	+ Yo sí, nosotros sí porque... cuando ya cambiamos el profesor, dijo... esto lo tenéis que saber sí o sí, esto es parte de la Biblia del percusionista. Estos son... es de las primeras obras que se escribieron para un <i>ensemble</i> de percu' y... yo sí que la había tocado varias veces. Es interesante porque te das cuenta de que no es... no es lo mismo que estás acostumbrado a tocar a día de hoy.
Manel 15'33'' - 15'43''	- Sí, no... y es una... es asequible en cuanto a instrumental, no necesitas tampoco un instrumental me refiero a que... muy específico ¿no?, unas claves, unas maracas, supongo que puedes...
Ángel 15'44'' - 15'48''	+ Y lo que hablábamos de que si... tenían el mate... el mismo ritmo, pero te lo iba desplazando...
Manel 15'49'' - 15'50''	+ # Sí... está guapo.

<p>Ángel 16'51'' - 16'57''</p>	<p>+ ... y... parece a simple vista que... que sea fácil, pero cuando empieza a meterte y a cambiarte los compases.... # tú imagínate en esa época, ¿sabes? (asentimiento general)</p>
<p>Elena 15'58'' - 16'</p>	<p>+ Claro, claro.... claro sí, sí</p>
<p>Carles 16'01'' - 16'03''</p>	<p>- Yo soy Carles y bueno, yo ni la conocía ni la había tocado...</p>
<p>Ángel 16'04'' - 16'05''</p>	<p>+ Y ni quería conocerla... (risas)</p>
<p>Carles 16'06 - 16'19''</p>	<p>... pero me parece interesante para trabajar con... (risa), y de nivel se puede... de nivel se puede tocar en un grado medio como dice Ángel y... sería bastante interesante para trabajar porque... tiene cambios de compases, cambios de ritmo...</p>
<p>Ángel 16'20'' - 16'36''</p>	<p>+ Y que te enseñas a escuchar', yo me eh... ya cuando hemos grabado, pero... ya cuando hemos grabado me he dado cuenta de que no se tenían con las claves... que habían puntos clave que llevábamos los ritmos tanto el güiro como las claves, y si no te... te das cuen... y dices... todas las anteriores veces que la habíamos tocado... ni me había percatao'.</p>
<p>Jorge Elvis 16'38'' - 16'58''</p>	<p>- Yo coincido con mi anterior compañero, no conocía la... no conocía la obra hasta hoy', y... nunca diría que esta es de... de las primeras obras que pueden anticiparse para <i>ensemble</i> de percusión, y aunque aparentemente sea sencilla', bueno... hay muchas cosas que trabajar, y como decía aquí mi compañero antes también'', mmm... fijarse en lo que hace cada uno, cada compañero', como referencia...</p>
<p>Noel 16'59'' - 17'24''</p>	<p>- Eh... Noel. Eh...yo... a mi me extraña porque siendo tan conocida como... yo... no la había tocado tampoco. Hay gente aquí que tampoco la había tocado, pero otros sí, y a mi me extraña que siendo tan conocida y todos dicen que es la Biblia</p>

	y que es de... de las primeras... yo no he visto muchas grabaciones en <i>Youtube</i> , y en internet he buscado y.... tampoco hay muchas...
Ángel 17'25'' - 17'26''	+ Pero también es por...
Noel 17'26'' - 17'28''	- No sé si es porque han buscado mucho, pero...
Ángel 17'29'' - 17'53''	+ Yo pienso que es por la evolución también de... de... de la percusión. Hace 20 años la percusión no era... no era igual ni por asomo de lo que hay ahora. Ahora' tú escuchas un tema de Keiko Ab... una obra de Keiko Abe o cualquier persona así, cualquier compositor así que es más contemporáneo y te llama más la atención tocar algo de esto... que no... unas claves y demás, pero... yo desde mi punto de vista... lo veo bastante interesante', conocerlo todo porque realmente se ne.... Si conocemos un poquito la historia, conoces también la evolución de tu instrumento ¿no?, de lo que has estudiado.
Carles 17'54'' - 18'19''	+ Yo pienso que' eh... no hay tanta grabación, y no hay tanta' tanta...información de la obra porque' creo que... parece muy sencilla, pero hay muchas cosas que trabajar, y realmente la gente a lo mejor tiene esa delicadez de decir pues a lo mejor se puede trabajar mejor para subir un video de ella y se lo piensa dos veces antes de subirla por vergüenza a lo mejor de... de que se puede trabajar siempre un poco más', la coordinación y todo.
Aarón 18'20'' - 19'04''	+ Aarón. Bueno yo pienso que... yo pienso como todos, eh... yo no... nunca la he tocado ni la conocía tampoco pero... para ser una de las primeras obras para <i>ensemble</i> es como... tiene muchas cosas muy comp... muy detalladas' en cuanto hay que estar muy pendiente de... de la escucha hay que tener mucha escucha activa y darse mucha cuenta de... de lo que

	<p>toca cada uno porque' a primera vista puede ser... eh... sencilla pero luego una vez ya te... te metes dentro, eh... o tienes las cosas muy claras' hay mucho cambio de tempo... hay mucho' muchos... muchos ritmos que se entrelazan, entonces eh... se puede tocar a cualquier nivel', por así decirlo a nivel medio o superior, pero... en tu mano está... hasta el punto de perfección que... que se puede llegar''.</p>
<p>Borja 19'06'' - 19'32''</p>	<p>- Bueno' Borja eh... yo también por resumir un poco... yo sí la conocía, pero no la había tocao, y... lo que están hablando de la evolución' y porque no se toca yo creo que es... es claro ¿no?, lo han dicho todos y yo estoy de acuerdo. La percusión hoy en día ha evolucionado a niveles'' (sonido gutural) enormes, entonces... esa obra se desmarca un poco del estilo de hoy en día, pero siempre me parece muy interesante conocer la historia de... del <i>ensemble</i> para percusión, sí''.</p>
<p>Moderador 19'35'' - 19'37''</p>	<p>+ Vale una pregunta... ah, perdona... sí, sí</p>
<p>Elena 19'38'' - 19'53''</p>	<p>+ Soy Elena, eh... yo tampoco la conocía, me ha llamado muy... mucho la atención que, en esta época, o sea para ser una de las primeras obras de <i>ensemble</i>, eh... hicieran ya esa fusión de ritmos y de... y de que si al aro, tocas a.... a la cáscara', o sea yo pensaba que esto era más actual''.</p>
<p>Moderador 19'56'' - 20'09''</p>	<p>+ Vale una pregunta, eh... habéis comentado que... que algunos sí que la conocíais y otros que no... que no la conocíais. Eh... Los que sí que la conocíais, eh... ¿de qué os viene el conocimiento, de otros... de otras asignaturas, de algún concierto que lo habéis escuchado oh... oh...?</p>
<p>Ángel 20'10'' - 20'11''</p>	<p>+ De tocarla... en el grado medio...</p>
<p>Manel 20'12'' - 21'24''</p>	<p>- (Sonrisa) Yo de... bueno Manel. Yo porque bueno... soy seguidor de la percusión afrocubana, me gusta mucho,</p>

	<p>entonces el Conservatorio de La Habana se llama Amadeo Roldán' y... tiene el nombre de... del compositor y bueno busqué información y tal y... pues eso, esta es de las primeras obras que digamos introduce la percusión afrocubana dentro del... de... de un... contexto clásico ¿no?, porque el compositor se fue a estudiar a Francia y entonces metió un poco eh... la percusión de su país' en... en un entorno contemporáneo, y bueno lo que me llama la atención de esta obra de... que cuando la escuché fue que en el movimiento... ¿en el cinco?, al principio cuando entran las claves, lo que está haciendo es la clave pero desplazada cada vez en un tiempo', y me llama la atención porque ese es uno de los ejercicios que ...se utiliza mucho para trabajar la independencia, en lo que es la... percusión afrocubana, y me ha llamado mucho la atención que una... obra tan... ¿que es del 36 eso o de...?' ¿o que?, (sonrisa) bueno una... una de las primeras obras ya tiene ese tipo de ejercicios ¿no?, y me llamó la atención, por eso la conozco'.</p>
<p>Moderador 21'26'' - 21'29''</p>	<p>+ Vale, eh... Manel acaba de decir el nombre del compositor...eh...</p>
<p>Ángel 21'29'' - 21'30''</p>	<p>+ Amadeo Roldán.</p>
<p>Moderador 21'31'' - 21'33''</p>	<p>+ ¿Conocíais el nombre del compositor...?</p>
<p>Grupo 21'33'' - 21'34''</p>	<p>+ Sí, yo no... yo...</p>
<p>Moderador 21'34'' - 21'36''</p>	<p>+ Vale, vamos a decir yo sí, yo no ¿vale?... por tener un...</p>
<p>Carles 21'37'' - 21'39''</p>	<p>+ Carles, yo no lo conocía.</p>

Ángel 21'39'' - 21'42''	+ Yo sí, lo conocía como <i>Las Rítmicas de Roldán</i> . Ángel
Jorge Elvis 21'43''	- Jorge, no.
Borja 21'44'' - 21'46''	- Borja, sí por esta obra.
Edu 21'46 - 21'47''	+ Sí por esta obra.
Jaume 21'48''	+ No
Noel 21'49''	+ No tampoco.
Aarón 21'50''	+ No
Manel 21'51''	+ Sí
Elena 21'53''	+ No
Moderador 21'53'' - 22'19	+ Vale, perfecto eh... continuamos ¿vale? Eh... ¿en alguna asignatura... que estáis cursando aquí actualmente, lo que estáis en primero en primero o los que están en otros cursos a lo largo de... de los estudios de grado que estáis haciendo, eh... ¿se ha tratado de alguna forma esta obra, o se os ha comentado algo de este compositor o... o... es la primera vez que...que entráis en el mundo digamos de <i>Las Rítmicas</i> y de Amadeo Roldán?'
Carles 22'21'' - 22'23''	+ Supongo que los que han dicho que sí, son los que podrán comentar eso.

Moderador 22'23'' - 22'26''	+ Sí, pero me refiero en alguna asignatura del centro. O sea en...
Grupo 22'27''	+ # No (Hablan todos)
Moderador 22'28'' -22'32''	+ Se ha comentado que de fuera... de otros estudios lo conocen...
Carles 22'32''	+ Yo...
Moderador 22'32'' - 22'33''	+ En el centro, en historia de la música o en....
Carles 22'34''	+ <b>En el centro ni se ha comentado sobre el estilo tampoco...</b>
Borja 22'35'' - 22'37''	- Yo creo que ahí estamos todos de acuerdo.
Eduardo 22'37 - 22'39''	+ <b>Si... no se ha visto en ninguna asignatura''</b>
Moderador 22'42'' - 22'45''	+ O sea, ... estáis diciendo de diferentes cursos de... del grado y en ninguno... o sea de todos los participantes... nadie en el centro
Elena 22'46''	+ No.
Moderador 22'47'' - 22'50''	... o sea de todos los participantes... nadie en el centro nunca se...
Borja 22'50'' - 22'52''	- <b>No. Si no es una búsqueda propia de cada uno...</b>
Grupo 22'53''	+ No'' (hablan todos)

Moderador 22'56'' - 22'59''	+ ¿Vale, eh...?' ¿Conocéis alguna otra pieza para <i>ensemble</i> de percusión del mismo periodo?
Grupo 23'01''	(Sonido gutural dubitativo)
Borja 23'03 - 23'04''	- Bueno sí. <i>Ionisation</i> .
Eduardo 23'05'' - 23'06''	+ <i>Ionisation</i> iba a decir yo también.
Borja 23'07''	+ De Varèse.
Eduardo 23'07'' - 23'08''	+ De Edgar Varèse'.
Jorge Elvis 23'10'' - 23'15''	+ También de las... de las que dicen que son de las primeras obras que hay escritas para <i>ensemble</i> de percusión...'
Ángel 23'17'' - 23'26''	+ Y estas que... que son... que es para diez o doce panderetas', si no recuerdo mal''. Sí, sí pero no me acuerdo del nombre...''
Moderador 23'29'' - 23'30''	+ Vale, y ¿los demás? eh...
Aarón 22'31''	+ No...
Elena 22'32'' - 22'37''	+ Nosotros hicimos uno, pero el nombre no lo recuerdo'. No... lo hicimos en primero, en primero con Paco'
Noel 23'39''	- Yo no me acuerdo...
Moderador 23'41'' - 23'57''	- Vale, alguien ha comentado eh... que es de las primeras obras escritas para... para percusión eh... bueno acaba de comentar ahora. ¿Alguien puede determinar cuál es la



	primera obra eh... escrita para <i>ensemble</i> de percusión? Directamente, o sea tal o cual...
Jorge Elvis 23'58''	- Yo diría que es muy difícil...
Elena 23'59''	+ No.
Carles 24'	+ John Cage...
Moderador 24'01'' - 24'03''	+ Hablamos... hablamos... decimos el nombre por favor, para...
Jorge Elvis 24'04'' - 24'29''	- Jorge. Diría que es muy difícil porque eso también... eh... implica a nivel de historia determinar cuando empieza el <i>ensemble</i> de percusión, cuando... se establece el <i>ensemble</i> de percusión como <i>ensemble</i> de percusión, entonces... ' la historia en sí es una evolución continua... parece que los historiadores de ahora... cada vez se acercan más e intentan determinar más próximamente fechas en las que establecer cosas, pero decir así no porque además... puede documentar así que sea la primera, pero anteriormente que ya haya otra.''
Ángel 24'32'' - 25'01''	+ Claro es como... como... claro... Ángel. Al final es como... como todo ¿no?, el que más destaca, si... hay quince, y es ... y de los quince hay uno que destaca, probablemente la que más... la que más se interprete en ese momento sea el del... el de esta persona que más destaca, entonces a lo mejor la primera que se hizo no es, pero, sí que es... si que se considera de las primeras supongo que por eso por... por ser una persona destacada en este ámbito..., en el ámbito de esa época'
Borja 25'03'' - 25'23''	- Bueno... Borja, eh... nosotros hicimos un pequeño trabajo de investigación para instrumentos de percusión', y... si

	consideramos los dúos como <i>ensemble</i> de percusión, existe una pieza de los hermanos Philidor, de la corte francesa'... que había un dúo para timbales...
Noel 25'24''	- Un dúo para timbales si...
Borja 25'25'' - 25'29''	... es de la época barroca?'
Noel 25'30'' - 25'36''	- Yo diría''.... bueno franceses seguro... de la corte del rey ...
Borja 25'36'' - 25'59''	- Philidor, pero... de los hermanos Philidor, pero''... # lo que vengo a decir, que... es posible que esa sea una de las piezas que más se conserve, pero sí que existe una historia igual... que no está documentada, como pueden ser esta pieza que... no conocemos y que es posible que sean las primeras obras... para <i>ensemble</i> .
Noel 26' - 26'06''	- Sí es una eh... Noel. Es una obra que lo estábamos comentando, que... que creemos que era... Luis XIV, no sé que... no sé que año sería
Borja 26'07''	+ Luis XIV
Noel 26'08'' - 26'12''	- Luis XIV, no sé que... no sé que año sería, ¿qué siglo sería?...
Eduardo 26'13''	- Pues a ver...
Borja 26'14''	+ Eso es barroco
Eduardo 26'14'' - 26'15''	P+ asado los Reyes Católicos...

Noel 26'15' - 26'16''	+ Pero claro es un dúo...
Eduardo 26'16'' - 26'18''	... mmm... 1492... (inaudible) pues el 1600.
Borja 26'19'' - 26'21''	- Pero claro, ¿un dúo es un <i>ensemble</i> ?
Jorge Elvis 26'22'' -26' 32	+ Todo recae en... Jorge, todo recae en qué consideras <i>ensemble</i> de percusión... y a partir de cuando se establece el <i>ensemble</i> de percusión como ... como conjunto de instrumentos o como tal.'
Moderador 26'34'' - 26'46	+ Vale, ¿alguien quiere aportar alguna cosa más?' Eh... repito hay gente que no está colaborando, colaborando no perdón, no es la palabra, que no está partici..., colaborar colaboráis todos, que no está participando... mucho. Me gustaría que... que expresase su opinión también'' ¿Queréis aportar algo más?
Manel 26'47''	+ # No.
Moderador 26'48'' - 26'58''	+ ¿No?' Vale, eh... casi que los que no han participado casi, que empiecen ahora...
Grupo 26'59''	# (Risas generales)
Moderador 27' - 27'02''	...directamente Aarón pues eh... empiezas tu ahora...
Aarón 27'03''	- Ah sí...
Moderador 27'04'' - 27'12''	+ ¿Vale?, eh... ¿os parece..., bueno... o te parece que es una pieza adecuada para estudiar en el grado superior, o piensas que es una pieza de... de un nivel menor?

<p>Aarón 27'13" - 28'03"</p>	<p>- Es lo que he dicho antes, Aarón. eh... me parece que es una pieza que... se puede adaptar a cualquier nivel ya que... eh... requiere pues eh... cosas sencillas en un primer instante, pero requiere un... una atención y... y.... una... conciencia de lo que estás haciendo pues de nivel elevado. Es que, esta pregunta como que engloba a todas las demás. Eh... también por ejemplo lo que se ha hablado de cámara y de grupo de... de <i>ensemble</i>, si de normal no se toca en <i>ensemble</i> porque... se toca más camerístico y además de dúos, tríos o... cuartetos o lo que sea. cuando llegas a un <i>ensemble</i> y no estás tan acostumbrado, pues... de primeras te cuesta, o te puedes ver eh... más dificultades a la hora de poder interpretar cualquier obra, entonces tocar esto eh... no me parec... no me parece que sea para un nivel superior ni para un nivel inferior, sino que me parece que es... una buena obra para eh... eh.... ensayar y... y tener... las cosas claras en cuanto a un <i>ensemble</i> de percusión."</p>
<p>Carles 28'05" - 28'45"</p>	<p>+ Carles, eh... yo pienso que... es una obra... eh... técnicamente adap... adaptada pues por ejemplo para un grado medio, para un grupo' de <i>ensemble</i> de grado medio, pero el problema que tiene la obra no es la técnica que... que se requiere... para... para la interpretación de ella, si no más... la coordinación y' y el escuchar a tus compañeros al tocarla, lo cual, no se nos... no hay tanta demanda de eso cuando... quieres por ejemplo entrar a un superior, que se demanda más que estés preparado técnicamente que', eh... tener conocimientos de cámara o de <i>ensemble</i>... y... de coordinación con tus compañeros.</p>
<p>Ángel 28'46" - 29'05"</p>	<p>+ Pero hay que conocerlo, es decir, yo pienso que..., Ángel. Yo pienso que es una obra totalmente obligada para que se conozca, se toque y que se tiene que tocar. Si se ha tocado en el grado medio en un superior la tienes que volver a tocar, y si estás haciendo un máster y... y la puedes tocar, yo pienso</p>

	<p>que... que está bien que... que hay que tocarla, son los inicios. Yo pienso que...</p>
<p>Eduardo 29'06'' - 29'47''</p>	<p>+ Edu, eh... yo claro, eh...' acorde a lo que... a lo que nos ha dicho Ángel, yo creo independientemente el nivel de dificultad sea mayor o menor, creo que es una obra bastante pedagógica, como ha dicho Aarón para empezar a trabajar... eh... lo que es un <i>ensemble</i> de percusión, la escucha activa, tanta gente tocando, entonces eh... aunque estemos en un superior y vayamos a acabar el... el grado, yo creo que es buena para... # no ya para hacer un concierto o en un recital, sino para saber y tener esas herramientas para una... para una posterior... eh... dar clase en algún conservatorio, pues... saber como trabajar y como eh... en... enseñar pues estas cualidades que... que carecemos un poco ¿no?, a la hora del <i>ensemble</i>."</p>
<p>Borja 29'51'' - 30'31''</p>	<p>+ Bueno, Borja, eh... yo a todo esto quería aportar que para mi sí que tenía que ser una pieza de grado medio', eh... no por nada sino por conocer, como bien hemos dicho, la historia del repertorio. Creo que, desde el grado medio hasta el grado superior, debemos establecer una cronología igual de obras... que consideremos más importantes, y uno cuando acabe... los estudios de grado superior tengan más o menos un conocimiento del repertorio para <i>ensemble</i>. Así como'.... en el instrumento de percusión normalmente tenemos muchas obras, y conocemos mucho repertorio en muchas ocasiones, pues creo que de <i>ensemble</i> creo que existe un pequeño vacío de... de la historia en nuestro repertorio, y me nombro el primero eh...</p>
<p>Ángel 30'32'' - 30'35''</p>	<p>+ Pero el... tocar por ejem... yo pienso que en el gra..., Ángel, que en el grado medio, cuando tú estás estudiando grado medio, aparte de que estás... estás realmente como... empezando a formar como músico, empiezas a tocar otras tramas como la historia, esto y demás, empiezas a conocer</p>

	obras más contemporáneas, yo pienso que en las obras estas al ser de las primeras...
Borja 30'36''	+ Claro...
Ángel 30'37'' - 31'04''	... yo pienso que se deberían tocar en un superior, porque... en un superior cuando estás terminando ya tienes unos conocimientos bastante más amplios, y puedes entender mejor la obra, que a lo mejor en un grado medio que lo único que haces es... pim pim, pam...
Borja 31'05''	+ Por eso...
31'06''	... vamos a...
Borja 31'07'' - 31'14''	- Borja... por eso una vez acabas el superior ya... eres capaz de entender otras obras que' ... son causa de la evolución de esta primera.
Ángel 31'15'' - 31'17''	+ Por eso me refería que vale la pena a lo mejor... trabajarla más en un superior que no en...
Borja 31'18''	+ Sí. sí, estoy de acuerdo...
Ángel 31'19''-31'20''	... trabajarla más en un superior que no en un grado medio.
Borja 31'21''	+ No cabe duda.
Moderador 31'21'' - 31'22''	+ Eh... Jaume quería...
Jaume 31'23'' - 31'29''	- Eh... soy Jaume. Eh... estoy de acuerdo con todos los compañeros' de que... trabajarla en el superior afinas más, y puedes mejorar aspectos...

Ángel 31'30'' - 31'32''	+ # Afinas las claves... (risas)
Carles 31'32'' - 31'33''	(Risa desproporcionada) ... #no puc ...
Jaume 31'33'' - 32'20''	... no, pero... en el plan de que..." la faena esa de coordinación entre... los sujetos que tocan la pieza lo pueden mejorar, y <b>aparte también de que... nos centramos mucho a veces en.... láminas, timbales... y en este caso hacer música con claves, con percusión... menor que diríamos, con... peque... pequeña percusión y además que conoces también, como antes ha dicho eh... mi compañero Manel, eh... algo de percusión cubana. Algo también... que no es clásico, no es lo típico, como he dicho con marimba, sino con..., y que salen ritmos como las claves..., eh... tiempo de son, el montuno, todo esto que es interesante con percusión, y abrir el... conocimiento a otras cosas, que normalmente aquí en Europa no se saben.'</b>
Moderador 32'23'' - 32'24''	- Vale, eh... ahora que has hablado de instrumentos pequeños o de pequeña percusión...
Jaume 32'25''	+ Sí, pequeña percusión.
Moderador 32'25'' - 32'32''	... que habéis comentado, eh... ¿conocéis o... conocéis todos los instrumentos que... que participan en la pieza?
Carles 32'32''	+ Carles, sí.
Moderador 32'33''	+ Carles, sí.
Ángel 32'34''	+ Ángel, sí.

Jorge Elvis 32'35''	J+ orge, también.
Borja 32'36''	+ Borja, sí.
Eduardo 32'37''	+ Edu, sí.
Jaume 32'38'' - 33'03''	- Jaume, <b>sí pero interpretarlos hay algunos que... molaría indagar. Porque por ejemplo... los bongos eh.... como tenemos los bongos y tocamos con baqueta con tal, pero hacer una galleta... no sabemos, no se estudia una galleta, o hacer el martillo... tampoco, tocar las congas, patrones de congas no se conocen, o las pailas, el tema cáscara..., eso no se conoce.</b>
Ángel 33'04'' - 33'06''	+ <b>Pero porque no estudias... música moderna. O sea, hay conservatorios donde puedes ir a hacer música moderna...</b>
Jaume 33'08'' - 33'12''	- <b>Pero... deberíamos de tener un conocimiento general...</b>
Ángel 33'12''	+ Ya, pero...
Jaume 33'13'' - 33'16''	- Y si nos aparece, adaptarnos. Si somos músicos, no olvidemos que somos músicos...
Ángel 33'16''	+ Sí, pero...
Jaume 33'17''	...especialistas en percusión.
Ángel 33'18''	+ Pero... en percusión clásica.
Jaume 33'19'' - 33'42''	- <b>Si podemos tocar... si podemos tocar, desde eh... preludios de Bach o la Suite de Bach en la marimba,</b>



	también deberíamos de ser capaces de... entrar en un <i>ensemble</i> latino y saber tocar las congas. # Una noción básica... no quiero ser avanzado..., hay otras cosas. o tocar cosas contemporáneas, pero no dejar de lado, o clásico o contemporáneo, no. Hay latino también, hay otras cosas.
Noel 33'43" - 33'46"	- Yo creo que... que ahí está la base del error ¿no?, o sea, ahí está... en lo que has dicho tú...
Jaume 33'47"	+ Exacto.
Noel 33'48" - 33'54"	es que ... cualquier compositor que compone una obra, ¿para qué compone una obra?, para que conozcamos el estilo esa es la primera obra para <i>ensemble</i> de percusión sabemos tocar...
Eduardo 33'55"	- Vale
Noel 33'56" - 34'07"	... esa es la primera obra de percusión, pero... si justamente si... estamos interpretando algo del estilo, conocemos el instrumento, sabemos... bueno sabemos cada uno como se llaman, sabemos tocar también... lo...
Jaume 34'08"	+ Básico
Noel 34'09" - 34'10"	... básico, pero...
Ángel 34'11'	- # Y charanga...
Noel 34'12" - 34'16"	...si estamos tocando algo del estilo, pues.... para que suene como debería sonar, que es lo interesante ¿no?, lo que sería el compositor...
Jaume 34'17" - 34'18"	- Si el compositor es cubano...

<p>Noel 24'19''</p>	<p>- Ahí está la cosa.</p>
<p>Jaume 34'20'' - 34'23''</p>	<p>... pues está escrito para eso, para que suene así, deberíamos de conocer como se toca...</p>
<p>Manel 34'24''</p>	<p>+ Claro yo.... yo lo que veo...</p>
<p>Jaume 34'26'' - 34'28''</p>	<p>+ Perdón, vols....</p>
<p>Aarón 34'28'' - 34'41''</p>	<p>+ No, no... Aarón. Eh... yo también... bueno conocía todos los instrumentos y opino igual que él, que... que... en el fondo pues... tener una noción básica de todos los instrumentos, la buena sonoridad y los patrones básicos, pues... igual sí que haría falta, igual que conocemos todo lo otro.'</p>
<p>Manel 34'43'' - 36'13''</p>	<p>- Claro eh... Manel, yo lo que pienso, bueno... conocía los instrumentos y... de hecho he visto alguna grabación, que... es curioso porque tocan con marímbula, que es un instrumento cubano, que son como una especie de... es como un cajón donde le ponen unos hierros, entonces los afinan y entonces toca como un bajo, es como si fuera digamos el primer bajo que había ¿no?, dentro del son, entonces lo que sí que importante instrumentos como este que no se suelen ver, no...no... de normal no aparecen en ninguna obra'... eh... pues... jo, me parece... pues una forma de introducir este tipo de instrumentos para decir mira... se puede tocar pues como hemos hecho nosotros con contrabajo, con la marimba la octava baja también, pero este instrumento pue... puede estar dentro de... de lo que es la obra ¿no?, y es una forma de introducirlo y lo que han dicho mis compañeros, creo que es tan importante conocer como tocar bien una... pues una fuga o una sonata como que te den unas claves y decir, vale a ver... ". como se coge esto, a ver qué hago aquí, no suena, si hago</p>

	así..., si le hago un... un hueco suena de esta forma. Creo que es tan importante esto como... porque al final vas a ir a formaciones, ya sean la banda donde puedes tocar por ejemplo el mambo del <i>West Side Story</i> , y ya te aparecerán patrones que te exigen tener un conocimiento de...' no... no a nivel avanzado, pero sí un básico de... la posición de la cáscara es así, no es con la punta, acentúo esto más, lo otro lo escondo un poco..., me refiero tener un poco de conocimiento...
Moderador 36'14'' - 36'15''	+ En general ¿no? ...
Jaume 36'16'' -36'17''	+ Soy... soy Jaume. Siendo sincero', es percusión...
Elena 36'17''	+ Claro
Jaume 36'17'' -36'18''	... somos percusionistas.
Ángel 36'19'' - 36'20''	+ Sí y la batería también, y no se estudia batería...
Elena 36'20''	+ Claro
Ángel 36'20'' - 36'42''	... en un superior, es que... es que hay que ser realistas, si... si nosotros quisiésemos abarcar todo... desde todo el instrumento de percusión, y conocerlo entero, un superior debería de durar doce años y tener una asignatura para... de cada instrumento, tener una asignatura de láminas, otra asignatura de batería, pero de batería que te den... tanto flamenco, que es otro estilo, que te den latin, estaría...
Jaume 36'43''	+ Yo creo...

Grupo 36'43'' - 36'44''	(Hablan todos a la vez)
Jaume 36'44'' -36'46''	... lo mejor de eso... especia... especializarse demasiado...
Ángel 36'47'' - 36'48''	+ No, no es especializarse.
Jaume 36'49''	... general...
Grupo 36'50''	(Hablan todos a la vez)
Carles 36'52'' -36'53''	+ Pero... puede ser una asignatura optativa.
Ángel 36'54''	+ Eso sí.
Eduardo 36'55'' - 37'05''	+ Bueno, es que a lo mejor dentro del <i>ensem....</i> de la asignatura de <i>ensemble</i> de percusión que por ejemplo en los conservatorios de niveles' de... España no se tiene, se tiene como música de cámara, no se tiene como <i>ensemble</i> de percusión, se puede trabajar perfectamente esto...
Noel 37'06''	+ Claro... y trabajar incluso...
Eduardo 37'07'' - 37'17''	+ No... no lo de especializarse en... en la técnica, pero sí como tocar esta obra para eh... trabajarla bien, investigarla bien y... dentro de un <i>ensemble</i> de percusión...
Manel 37'18'' -37'22''	+ No... y trabajar... hoy en día es muy importante en educación, bueno hace ya unos años, el trabajo por proyectos que se llama...
Noel	+ Exacto

37'23''	
Manel 37'24'' - 37'30''	... ¿no?, el trabajo por proyectos no es otra cosa que...' cogemos un tema, y lo ma... lo # pulimos, es decir, que vamos a trabajar, esa obra...
Eduardo 37'30''	+ Esa...
Manel 37'31'' - 37'41''	... percusión cubana, pues... estamos un trimestre sólo trabajando pa... la posición de la clave y' digamos la parte práctica de esta teoría sería, eh... ponerla en la obra.
Noel 37'42'' - 37'46''	- Pero volvemos a lo mismo, si hay que estar un trimestre para hacer esto, ya nos estamos dejando...
Eduardo 37'47''	+ No, pero...
Grupo 37'47' - 37'49''	(Hablan todos a la vez)
Manel 37'49'' - 37'58''	- Si tú desde grado medio... desde grado medio, empiezas a trabajar así, cuando llegas aquí', son tres meses de tu vida que ya... eso luego te sirve para otras cosas... ¿sabes?
Ángel 37'59'' - 38'02''	+ Sería también el quitar asignaturas y meter otras...
Manel 38'03''	+ También
Ángel 38'04'' - 38'06''	... porque hay asignaturas que... que... hay que ser realistas que... que hay asignaturas que...
Carles 38'07''	+ # No sirven para nada.
Elena 38'07''	+ Claro.

Moderador 37'08''	+ <i>Ara va el lío...</i>
Ángel 37'08'' - 38'33''	... en un grado superior dices... ' pues bueno... <i>hi han al..., hay otras que son necesarias, pero otras me parece a mi que... por ejemplo...'</i> a mi personalmente que... tener una asignatura de piano complementario, no le encuentro... ningún sentido (risas), si te quieres apuntar a tocar el pi... si te quieres enseñar a apuntar el piano, métete a clases, que después te sirve para dar clases, pues te apuntas a clases, pero a lo mejor esa hora de piano, te la puedes currar metiendo lo que está diciendo Manel...
Elena 38'33''	+ Claro.
Ángel 38'34'' - 38'36''	... otro... dentro de tu rama de percusión... el es...
Carles 38'36'' - 36'40''	- Hay... <i>hay algunos instrumentos que tienen... su asignatura de instrumento afín.</i>
Jaume 38'40'' - 37'56''	- A ver yo pienso que... <i>por ejemplo igual que tenemos eh... de...'</i> complementario tenemos <i>Big Band</i> o... o.... orquesta de cine, o cosas así, también podría haber pues... en plan percusión para latin o percusión para jazz, a partir que complemente lo otro...
Ángel 38'57''	- Sería lo ideal...
Elena 38'58''	+ Claro es que la cantidad...
Jaume 38'59'' - 39'	... puede ser interesante.
Carles	+ Tiraría más faena también... más... más trabajos... (risas)

39'01'' - 39'04''	
Elena 39'05'' - 39'25''	+ Vale no, pero es que la cantidad de instrumentos de percusión que hay, claro no es la cantidad de saxos que hay o de trompetas que hay... entonces aquí estamos hablando de un trabajo general que... por decirlo de alguna manera, lo enfocamos más a los instrumentos más... grandes o más orquestales por decirlo... así pero que nos dejamos de lado claro todo... mucha pequeña percusión nos la dejamos de lado, que es lo que dijiste..., luego vas a...
Jaume 39'26'' - 39'27''	+ O no pequeña percusión...
Elena 39'28'' - 39'30''	+ Claro, si no viéremos ni congas... claro... claro.
Jaume 39'30'' - 39'31''	+ ¿Quién conoce de sacar partido de un bombo?
Elena 39'32'' - 39'33''	+ Sí, sí, sí, sí, totalmente de acuerdo'.
Jorge Elvis 39'34''	+ Música étnica...
Jaume 39'35''	+ O de unos platos... o....
Elena 39'36'' - 39'38''	+ Al fin y al cabo yo creo que esto es algo porque... porque nos centramos más en lo que es... (hablan todos)
Ángel 39'39'' - 39'40''	+ # <b>Una revolución y piano complementario que se quite.</b>
Carles 39'40'' -39'42''	+ <b>Más bombo, platos y eso... o repertorio orquestal... antes de eso...</b>
Elena	+ Yo te voto

39'43''	
Carles 39'44'' - 39'52''	+ ... yo pienso más en... especialidades tipo latin, tipo jazz que... ahí sí que... al menos yo, tengo menos conocimiento.
Ángel 39'53'' -	+ # Ahí el Manel el... el Manel...
Carles 39'54'' - 39'56''	+ Ahí... (risas) Manel es... # Manel el bonguero... (risas)
Manel 39'57'' - 40'42''	- No, pero... es que al final yo creo... porque la percusión no nos debemos olvidar de que es un instrumento relativamente nuevo, el repertorio, o sea es que... es de hace nada como el que dice. Entonces' eh... tienes que ver todo lo que le ha repercutido, lo que tenía alrededor ¿no?, es decir ¿quien no ha tocado en vibráfono una obra que tiene... eh... motivos de blues o de... jazz? ¿quién no lo ha tocado? Todo el mundo hemos pasado por alguna obra así o... o no sé, por decir algo, yo que sé un <i>Latin Journey</i> ¿no? de multipercusión... pues al final tienes que... tener un poco ese lenguaje también porque no deja de ser música, o sea, al final es la música' y... entonces pues eso, yo creo que ... lo que ha dicho Ángel. Asignaturas que están ahí un poco por... poner créditos ¿no?, pues invertir esos créditos en... en...
Ángel 40'43'' - 4'47''	+ Claro, pero... pero ya..., Ángel. Pero ya es meternos en... en tema de educación...
Manel 40'48''	- Ah, no, ya... ya.... (risas)
Ángel 40'49'' - 41'41''	+ Ya es... meternos en tema de... de... <i>anava a dir... anava a dir una barbaritat</i> , pero... (risas), per... pero sí que... sí que es verdad que... que está mal hecho, desde un principio el... el sistema educativo, ya si el normal, eh... la ESO y demás ya



	<p>está mal hecho, esto que es relativamente nuevo ahora empieza la gente a tener un poco más de... de... porque es que, hombre a todos los... creo que nos ha pasado lo de... # ¿y tú qué estudias? Yo hago conservatorio, a ... ¿y qué más?, pues no sé... hago el pino puente en mis ratos libres. Entonces ara... ara que tenemos la oportunidad de que vaya creciendo esto y que... que la gente empiece a reconocértelo como deberían haberlo reconocido, que se eliminen tonterías de esas y que un percusionista que... es que... hace veinte años, ahora, hasta ahora la gente que tocaba en esa época obras del superior, a día de hoy se tocan en el grado medio, es decir que... el nivel va evolucionando porque...</p>
<p>Noel 41'42" - 41'48"</p>	<p>- Yo creo que... no es que se tenga que eliminar cosas para dar paso a otras, sino que haya opción, que tu tengas opción...</p>
<p>Elena 41'49"</p>	<p>+ # Claro, optativas.</p>
<p>Ángel 41'50" - 42'11"</p>	<p>+ Sí, sí, me refiero a eso, sí. Por ejemplo, yo piano complementario lo elegiría para eso, ¿qué quieres elegir, meterte esa... esa hora o esa hora y media conociendo la percusión latina?... que no te la van a dar, o tocando la batería que no te la van a dar clases de eso en tu conservatorio, o ¿prefieres tocar el piano?' A tomar por culo el piano. (risas)</p>
<p>Aarón 42'12" - 42'25"</p>	<p>+ Claro es lo que habéis dicho, es como... eh... pos igual hay gente por ejemplo de aquí que uno entiende más de una cosa, otro entiende más de otra. Entonces es como optativa, tener un abanico de posibilidades para que al final al acabar el grado eh... tú estás más especializado en... un poco de todo...</p>
<p>Ángel 42'26"</p>	<p>+ Claro, eso es.</p>

Aarón 42'27" - 42'31"	... y controlar porque igual por ejemplo cada uno controla más de una cosa, y... requiere más estudios de lo otro, entonces que sea una optativa, un abanico para decir...
Elena 42'32"	+ Claro
Aarón 42'33" - 42'35"	... yo un poco más de latin, porque no entiendo tanto, porque claro...'
Ángel 42'36"	+ Vamos a cambiar de tema.
Elena 42'37"	+ Claro.
Moderador 42'38" - 42'42"	+ Vale, una cosa, es súper interesante lo que estáis hablando, y estamos abriendo muchas puertas, pero tenemos que reconducir...
Elena 42'43"	+ Ya sí, sí. Claro, claro.
Borja 42'44"	+ Pregunta... pregunta.
Moderador 42'45" -42'47"	+Eh, podríamos estar aquí horas y horas, pero... (risas)
Carles 42'48"	+ # <i>Tenim que dinar...</i>
Ángel 42'49" - 42'51"	+ # <i>I pegar-nos i tot... (risas)</i>
Moderador 42'52" - 42'57"	+ Bueno, va, que... queda poco ya. Eh... ¿creéis que ha sido correcto el método utilizado en clase para su estudio y desarrollo'
Elena	+ ¿De la obra?

42'58''	
Moderador 42'59''	+ De la obra, claro.'
Elena 42'01'' - 42'31''	- Yo creo que sí. Bueno, soy Elena. Yo creo que sí porque nos repartían las partituras... una semana antes'' y... bueno hemos podido leerla un poquito en casa, eh... buscar alguna grabación en Youtube... por ver como sonaba la obra, los diferentes timbres y ritmos que hay' y bueno yo creo que después... pues la hemos trabajado los compases que eran así más... más complicados, por decirlo de alguna manera, y después pues ya hemos podido... juntarlo todo ¿no? para hacerlo, bueno lo mejor que hemos podido''.
Jaume 42'32''	- A ver... yo tengo varias opiniones...
Carles 42'33''	+ # Jaume.
Jaume 42'33'' - 44'33''	- # Jaume'. A ver... por un lado estamos estudiado un grado... superior, y en teoría somos profesionales, y hemos trabajado como profesionales, es decir, nos han dado el papel, hemos tenido unos días o una semana y... hemos hecho el ensayo, y' la grabación, concierto eh... que... la vida es así, las orquestas sobre todo funcionan así. (risas) Funciona rápido. Pero por otra manera, por el carácter didáctico', sí que a lo mejor... me hubiera gustado parar más tiempo' a dedicarle al... ensayo, al...' más minucioso'', que saliese más''. Por un lado he visto que bueno, que vale, que... en la vida vamos a trabajar así, de... es payá, payá, payá y... por otro lado, ahora que estamos estudiando, hubiera dich... hubiera haber dicho, # pues vamos a pararnos más tiempo y más... detallado el estudio.

<p>Carles 44'34" - 45'04"</p>	<p>- Carles. Eh... <b>yo pienso que se ha trabajado bien, para el poco tiempo que se ha tenido</b> ya que al final de curso y en el superior se... se necesitan muchas horas para' cosas como el recital, por ejemplo, nosotros que estamos en cuarto', pero se ha trabajado bien pa... para el poco tiempo que hemos tenido, <b>se han trabajado compases más delicados, la coordinación'', la coordinación entre... entre los instrumentistas, y ... bueno, yo creo que... que ha estado interesante el conocer... este tipo de estudios... este tipo de obras.</b></p>
<p>Ángel 45'05" - 45'15"</p>	<p>+ Ya pero... Ángel. <b>Se ha trabajado bien, se ha trabajado bien.</b> Otra cosa es que... cuando llegamos, a ver.... somos... somos jóvenes y ... y...</p>
<p>Carles 45'16"</p>	<p>+ #Y alocados... (Risas)</p>
<p>Ángel 45'17" - 45'41"</p>	<p>... y un poquito alocados, pues entonces cuando nos subimos a un escenario y nos dan un instrumento de percusión que normalmente no estamos tocando y con el que te puedes hacer un ritmo que... pues... es verdad, pues te pones... tikitik-clakclakclak (sonidos guturales rítmicos) (risas) y entre que te pones, pitos y flautas, al final se acaba el tiempo. Pero si se hubiésemos... si nos hubiésemos puesto ahí desde un primer momento, pues <i>jo pense que... que no... es que no sé com...</i> no sé como explicarme bien...</p>
<p>Carles 45'42"</p>	<p>+ En castellano...</p>
<p>Ángel 45'43" - 45'47"</p>	<p>- b Es que me cuesta pensar en castellano (risas). Lo siento... (risas)</p>
<p>Aarón 45'48" - 46'25"</p>	<p>+ Yo pienso que se ha trabajado bien y... pero <i>a lo millor</i> estoy de acuerdo con lo que se ha dicho antes, mi compañero que... que <b>sí que igual eh... para llegar al punto ese de... lógico, rápido que... como se trabaja en todos los aspectos, no sólo</b></p>

	<p>en el musical sino en todos los aspectos, en otras disciplinas, a parte de la musical, en el teatro musical se trabaja igual, eh... para llegar a ese punto pues igual... en el proceso de aprendizaje en el cual estamos ahora, está claro que somos profesionales y que ya hemos pasado por otro proceso de aprendizaje pero bueno, seguir trabajando lo mismo de... un poquito más para llegar a ese momento y tenerlo... pues... un poquito más claro. Pero que aún así pienso que... se ha trabajado bien, en todo. Se ha trabajado bien.</p>
<p>Moderador 46'26''-46'29''</p>	<p>+ <i>Vale, una cosa, si voleu parlar en valencià, podeu parlar en valencià perfectament.</i></p>
<p>Grupo 46'30''</p>	<p>+ # ¿Sí? (risas- alboroto).</p>
<p>Carles 46'31''</p>	<p>+ <i>Jo m'ho estic passant mal...</i></p>
<p>Borja 46'32''-46'34''</p>	<p>+ <i>Ah pues, ara ja... (risas)</i></p>
<p>Ángel 46'35''</p>	<p>+ <i>Jo estic suant i tot.</i></p>
<p>Moderador 46'36''</p>	<p>+ <i>Cadaú que parle com vullga.</i></p>
<p>Elena 46'37''</p>	<p>+ <i>Jo estic suant diu (risas)</i></p>
<p>Moderador 46'38'' - 46'40''</p>	<p>+ Vale sí, ¿alguna cosa más?</p>
<p>Ángel 46'41'' - 46'43''</p>	<p>+ # Habla en chino Edu. (Risas)</p>
<p>Moderador 46'45'' - 46'52''</p>	<p>+ Vale eh... una pregunta eh'... Manel anteriormente ha hablado algo de...de aprendizaje por ¿proyectos? ...</p>

Grupo 46'53''	+ # Sí, sí, sí.
Moderador 46'54''	... o algo así
Noel 46'55''	+ <b>Aprendizaje basado en proyectos.</b>
Moderador 46'56'' - 46'58''	+ Eh... ¿conocéis este sistema metodológico, o otros sistemas metodológicos?"
Edu 47'01'	- Eh...
Jaume 47'02''	+ No
Moderador 47'03''	+ <i>No ho digueu aixina perquè...</i>
Jaume 47'04''	+ # Jaume, no.
Ángel 47'05''	+ Jaume, no.
Elena 47'06'' - 47'28''	+ <b>Elena yo algo sí, no al 100 %, pero algo si que sé de proyectos, además ahora está muy de moda en los... colegios que trabajan de esta forma</b> , que no tiene... no hacen a lo mejor dos temas, examen, dos temas, examen. Trabajan así por proyectos. No sé el tiempo exactamente que estarán dedicando a un proyecto, pero a lo mejor están... no sé, veinte días eh... trabajando'.... algo...
Ángel 47'29''	+ Yo trabajo así con los...
Noel	+ Sí

47'30''	
Elena 47'31'' - 47'52''	+Y lo hacen así. Y también sé que van juntos a... o sea diferentes alumnos de diferentes edades' a la misma clase, que no son eh... supongo que aquí todos coincidimos que... que íbamos a clase... pues a lo mejor éramos a lo mejor 20 alumnos' y ... bueno el que le cuesta más por el que tiene más facilidad, al final el examen es tal día y lo tienes que hacer sí o sí. Ahora es más como personalizado
Noel 47'53'' - 48'	- También se hace eh... bueno Noel. <i>Se hace, trabajar un... algo, un proyecto, pero meterlo en otras asignaturas también...</i>
Manel 48'01'' - 48'02''	+ <i>Sí yo iba a decir eso, por competencias.</i>
Noel 48'03'' - 48'14''	... <i>por competencias exacto, no me salía el... eso también..., trabajar eh... Las Rítmicas de Roldán, pero trasladarlas a... a la asignatura de análisis, a la asignatura de... armonía, para ver como...</i>
Jorge Elvis 48'15''	+ O... a historia...
Elena 48'16''	+ Claro
Noel 48'17''	- Eso se hace...
Jorge Elvis 48'18'' - 48'36''	+ <i>Lo más similar que he tenido, Jorge, durante el medio, diversos trimestres, por ejemplo, este trimestre mu... música de cine, el siguiente repertorio... español, y las siguientes asignaturas también' eh... ir acorde a ese... a ese repertorio. "</i>
Moderador 48'39'' -48'51''	+ Vale y... esto está fuera de guion, bueno hay muchas cosas que están fuera de guion, pero bueno, parece interesante

	porque podemos extraer bastante información. ¿Creéis que esto que estáis hablando de... de proyectos o...
Elena 48'52''	- De proyectos...
Moderador 48'53''	... de proyectos o...
Noel 48'54''	+ Competencias.
Moderador 48'55'' - 49'05''	... cooperativo, competencias eh... ¿puede ser exportable a los estudios... musicales?, o en este caso... de percusión, o en general...
Eduardo 49'06'' - 50'09''	- Yo ya trabajo así en..., yo ya estoy trabajando en... bueno los que estudi... los que estudiamos pedagogía, <b>yo hago pedagogía en enseñanzas superiores de música, ya se trabaja por competencias, por aprendizaje por proyectos, y... y realmente estamos aprendiendo a cómo trasladar eh... esos... esos trabajos por compe... aprender las competencias, a como trabajar con los niños en cada... en cada fase del desarrollo evolutivo, eh... trabajar con este sistema o con un sistema... nosotros estudiamos varios sistemas, entonces tú como docente eliges el... la metodología que más te... que más te...te parece correcta, pero sí que se..., yo creo que se debería enseñar así, y ya se está estudi... ya estoy estudiando... enseñar a enseñar de esa... esa manera por proyectos y creo que es perfectamente trasladable a enseñanzas elementales de primero de grado... de cualquier instrumento, a... a hacer un recital de cuarto de superior eh... mediante esta metodología.</b>
Ángel 50'10 - 51'01''	+ Yo creo... habría menos... Ángel, habría, yo creo que habría menos...menos' fracaso de estudio, yo por ejemplo yo lo hago... <b>yo trabajo este método con... por proyectos con mis</b>



	<p>alumnos, y... es que tengo por ejemplo, es lo que... lo que decía Elena, en la misma clase tengo cuatro, y dos son unas bestias con ocho años tocando la batería, y tengo uno que tiene once años, pero que lo ves que no... y... y al final trabajamos así y ves que' hasta donde puede llegar es aquí, pues bueno pues... hasta aquí vamos a trabajar, porque si lo meto a hacer lo de los otros.... es que no, no... el chiquillo directamente se deja... deja de venir a clase. Pienso que es lo más positivo que se está haciendo últimamente a la hora de la enseñanza, y más con niños que... todavía... tienen una cabecita en su mundo...</p>
<p>Moderador 51'02''</p>	<p>+ Sí, pero adaptémoslo...</p>
<p>Manel 5'03''</p>	<p>+ Claro...</p>
<p>Moderador 51'04''</p>	<p>... hablemos del superior...</p>
<p>Manel 51'05'' - 51'17''</p>	<p>+ Yo lo que...lo que pienso, que se habla mucho, o sea... Manel, que... se estudia mucho, como dice Edu el trabajar por competencias y tal', pero una cosa es la teoría ¿no?, está muy bien saber la teoría, pero lo importante es ponerlo en práctica...</p>
<p>Eduardo 51'18''</p>	<p>+ Saber lo complicado</p>
<p>Manel 51'19'' - 52'05''</p>	<p>... entonces. que pasa... si se instala en los estudios superiores, todo el mundo que está de profesor en un estudio superior tiene que saber ese método de trabajo ¿no?, es decir' eh... está claro que dentro de... la rama de enseñanza, uno puede ser buen instrumentista, pero... eso no significa que sea buen profesor, una... una cosa no... digamos que no quita la otra ¿no?, entonces... yo creo que se debería de reforzar más</p>

	<p>esa parte pedagógica de... decir vamos a trabajar por competencias, vale pues al principio de curso, no sé, hacer una reunión de... ¿qué pensáis si trabajamos ese aspecto? Vale pues yo voy a trabajarlo desde la historia así, o desde el instrumento así, y ir todos a una ¿no? Si que... si que' pienso que es muy positivo dentro de la... de los estudios superiores trabajar así, pero claro... hay ponerse de acuerdo, claro.</p>
<p>Noel 52'06'' - 52'08''</p>	<p>- Es. que... Noel, bueno.... perdón...</p>
<p>Elena 52'09''</p>	<p>+ No, no.</p>
<p>Noel 52'10'' - 52'16''</p>	<p>...es que, eso no es fácil, o sea eh... eso se hace en los colegios, pero tu no vas y dices: vamos a trabajar por competencias, y trabajamos y ya está...</p>
<p>Manel 52'17''</p>	<p>+ Claro</p>
<p>Noel 52'18'' - 52'43''</p>	<p>... hay que recibir, los profesores reciben formación continua en los colegios para trabajar por competencias o Ulli o lo que sea, pero es que claro, trabajar por competencias quiere decir... que todos los profesores nos pongamos de acuerdo en enseñar algo y cómo lo vamos a enseñar, para que tú, cuando salgas de percusión te vayas a otra asignatura, sigas trabajando lo que está..., entonces sí vale, así vas a conseguir un conocimiento más grande de lo que estás haciendo, pero es que eso no es fácil, pero bueno...</p>
<p>Elena 52'44''</p>	<p>+ Claro</p>
<p>Eduardo 52'45 - 53'27''</p>	<p>+ Es que es como se debería' eh..., Edu. Creo que es como se debería hacer porque si tú', si...miras... eh... pones eh... mirar es que somos estudios universitarios, en comparación</p>

	somos... llevamos créditos..., eh... máster, Erasmus, cátedra, es decir es una formación eh... reglada universitaria a nivel de Bolonia, entonces yo creo, que... en mi humilde opinión, a nivel estatal... en España es una vergüenza que... que estemos dando cla.... estemos dando clase como en los años ochenta. Creo que se está empezando a cambiar las cosas... y creo que el camino es este, ya en cuanto... hablo como percusión o como cualquier otra asignatura equis en... en el currículo de...
Ángel 53'28'' - 53'31''	+ Por lo menos ahora no te zurren como antes. (Risas)
Elena 53'32'' - 53'51''	+ Claro lo que pasa que... lo que yo veo ahí, claro es..., soy Elena totalmente de acuerdo, <b>es muy interesante trabajar de esta forma, lo que pasa es que profesores que lleven más años, o sea a lo mejor están a punto de jubilarse o algo así claro, ellos no se van a poner a hacer cursos de formación y todo eso, entonces para ellos es más cómodo hacerlo conforme llevan haciéndolo pues... hace treinta años.</b>
Eduardo 53'52'' - 53'56	+ No, no es que eso es otra... dentro... perdón, Edu. Dentro de la faceta del docente... los profesores tienen un...
Elena 53'57'' - 53'58''	+ Claro, claro, una cosa lleva a la otra
Eduardo 53'58'' - 54'01''	...para estudiar y para investigar, dentro de su ámbito, es decir es que...
Manel 54'02'' - 54'03''	+ Es como los ordenadores...
Elena 54'04''	+ Claro si tu...
Manel 54'05'' - 54'06''	... <b>hay que actualizarse, cada equis tiempo hay que actualizarse.</b>

<p>Eduardo 54'07'' - 54'33''</p>	<p>- La edad es un número, a ver... está claro que no se le puede exigir a... a alguien que ha vivido con inter... eh... con internet que... que, que no ¿no?, pero... <b>yo creo dentro del... de los docentes' eh... creo que ya se debe de tener esa... ese interés de investigar dentro de tu propio ámbito, ya no te digo de... de otros pero, creo que sí que esa investigación debería estar presente en todos... en todos los profesores.</b></p>
<p>Elena 54'34''</p>	<p>+ Claro.</p>
<p>Carles 54'35'' - 55'36''</p>	<p>+ Carles. <b>Yo creo que... que se está empezando a aprender otras nuevas metodologías en la rama pedagógica... de estudio, pero que es difícil encontrar la adecuada para... para...</b> # Siempre se ha trabajado de la misma manera, pero creo que des... yo soy bastante crítico con el tema de que... eso de que tengas más edad, y tengas menos nivel que uno que tiene menos' no sé si llega a ser un poco justo, pero tampoco... vamos a entrar en eso, pero yo sí que por ejemplo <b>la manera que trabajamos en primero por ejemplo aquí en el conservatorio, a mi me gustó porque... era muy competitiva esa manera de trabajar era... de... trabajábamos juntos todos, por ejemplo, los de primero teníamos el jueves entero aquí todos juntos para la percusión y tu veías a tus compañeros como tocaban, tocando la misma obra, era comparativo. Tú podías aprender de ellos, o ellos de ti o... era un poco como... a mi me gusta esa manera de trabajar, era más... y... y creo que' la manera... el comparar y tal, es un... para mí... es que cada persona aprende mejor de manera distinta.</b></p>
<p>Ángel 55'37''</p>	<p>+ Pero comparar no es bonito.</p>
<p>Moderador 55'38''</p>	<p>+ Aarón, Aarón quería...</p>

<p>Aarón 55'39'' - 55'52''</p>	<p>- Sí, ahora voy yo, perdón. Eh... pienso que lo que se ha hablado de... lo de adaptarse o que personas más eh... adultas o... eso yo creo que... la evo... tanto evoluciona la percusión como evoluciona, evolucionar es lo de menos, <b>el sistema educativo tiene que evolucionar que' me parece correcto todos estos proyectos porque yo pienso que es bastante mejor y dentro de lo de... estudiar por proyectos, se puede... estudiar pues más competitivo o más comparable y tal, pero luego también eh... lo de que personas más eh... o profesores que lleven más tiempo... no controlen tanto y tal, no tiene sentido porque los jóvenes que están entrando igual tienen menos experiencia, es por la experiencia y la ... y... pueden tener menos experiencia y conocer más... lo que es... la evolución de ahora, internet o lo que sea, y al revés, entonces se debería intentar poner una vez de acuerdo... para poder conseguir que todos en general eh... tuviésemos...la educación eh... por ejemplo por proyectos por decir esa o otra de cualquier tipo, pero... ponerse de acuerdo en general, porque si ahora se lleva de una manera, pero <b>si en una asignatura se empieza a trabajar de una manera, en otra de otra y al final cada asignatura trabaja de una manera, pues yo trabajo así... y al final es un lío, y al final... tu te apañas como puedes, que es lo que está pasando ahora.</b></b></p>
<p>Elena 55'53'' - 57'45''</p>	<p>+ Aquí había... bueno... Elena. Aquí concretamente, bueno yo he hecho el profesional aquí, y aquí concre..., <b>aquí en este conservatorio, en esta aula había un profesor que llevaba... toda la vida, hasta que se jubiló' y el de la otra clase... pues siempre era el profesor que cada año cambiaba, que era uno novato, pues que acaba... o sea novato en el sentido que acababa de hacer oposiciones, o que hacía dos años, o sea que lo tenía todo más reciente' y el profesor que estaba en esta aula pues era... o sea yo ya sabía si el año que viene iba a tocar esta obra o esta otra, siempre era lo mismo... siempre era lo mismo. Él tenía su... esta metodología, bueno a él le</b></p>

	funcionaba, lo que pasa que... los que íbamos con otro profesor, pues siempre' tenías ahí la... el interrogante, a ver que profesor viene a ver que... que nos da como es, a ver como imparte las clases, claro siempre tenías ahí la... el gusanillo ese por..., o a ver qué obras ibas a tocar en <i>ensemble</i> o a ver..., porque en este era siempre lo mismo.
Jaume 57'46''	- A trabajar por programa.
Elena 57'47'' - 57'48''	+ Sí, bueno... sí y no.
Jaume 57'49'' - 57'53''	- Que es interesante también a ver... si yo hago la propuesta de mirar cosas nuevas...
Elena 57'54''	+ Claro, claro.
Jaume 57'55'' - 57'56''	... en la obra ésta, que nadie conocíamos, y es una de las primeras...
Elena 57'57''	+ Claro, claro.
Jaume 57'58'' - 58'03''	... de <i>ensemble</i> , se debería de conocer, si hubiera un programa', a lo mejor se conocería', # en música de cámara digo.
Carles 58'04'' - 58'13''	+ A mi me gusta la metodología a través del programa, como dice Jaume, me gusta... el que tú tengas' en cada curso estas obras porque... o bueno... dentro de esas obras puedes ir... ir cambiando a través de los años...
Jaume 58'14'' - 58'16''	- Y conocer también el repertorio clásico...
Carles 58'17'	+ Claro, claro

Jaume 58'18'' - 58'19''	... el repertorio básico del instrumento.
Carles 58'19'' - 58'29''	+ Y ahí te aseguras entre comillas que sí o sí vas a tocar esos estilos, no vas a depender de... es que este le cuesta un poco más, tal... y al final... le cuesta, le cuesta...es que no ha tocado esto.
Jaume 58'30'' - 58'32''	- A lo mejor... no tener... tienes que tocar esto sino un abanico de... tres, cuatro, cinco obras.
Carles 58'33''	+ Claro.
58'34''	+ Claro.
Jaume 58'35''	... y escoger.
Carles 58'36'' - 58'40	+ De... este nivel técnico, en esta obra trabajar esta técnica, en esta obra pues... otro estilo, por ejemplo.
Jaume 58'41'' - 58'46''	- Lo sé porque en otras especialidades.... como trompeta, hacen así, o flauta. Tienen equis obras...
Eduardo 58'47''	- Quítale...
Jaume 58'48''	... claro.
Moderador 58'49'' - 59'	+ Vale, yo creo que está saliendo a relucir una... una problemática existente entre... una metodología digamos de... corte más tradicional, frente una metodología más innovadora o más...
Grupo 59'01''-59'02''	+ # Sí, claro...
Moderador	... pero bueno, es súper interesante otra vez y estaría...

59'02 - 59'04''	
Elena 59'05''	+ Nos hemos ido, nos hemos ido...
Moderador 59'06'' - 59'16''	... pero... pero hay que continuar ¿vale? es la última pregunta ya. Personal y didácticamente ¿qué creéis que os ha aportado el trabajar esta pieza?
Ángel 59'17''	+ ¿Perdona?
Moderador 59'18'' - 59'26''	+ A cada uno, personalmente y... y tanto como personal y didácticamente, el trabajar esta pieza... ¿qué os ha aportado?
Carles 59'27'' - 59'47''	+ Carles. <i>A mí... me da rabia, el... el no conocerla de antes. Me da rabia cada vez que me ponen algo pues... como este estilo, por ejemplo, me da rabia el decir, joder es que hay gente que lo conoce y yo no. Pues... pues eso es lo que no debería, entre comillas, ocurrir porque estamos ya en cuarto de... de superior y estas cosas tan clásicas y tan Biblia, que dicen de la percusión, deberíamos conocerlas sí o sí.</i>
Ángel 59'49'' - 1h.26''	+ <i>A mi realmente, sí que m'ha apor... Ángel. A mi realment sí que m'ha aportat perquè cada volta que... cada ve... cada volta que la toque traus algo nou ¿no?, és a dir quan la toques en el grau mitjà es lo que hem intentat explicar antes. Quan la toques en el grau mitjà estàs més pendent de no enganyar-te, d'açò i lo altre... i después ja quan la tornes a tocar més major, que ja tens més coneixement... tant musical com... com... jo que sé com..., com altre tipo de coneixement que pugam tindre i tot això. Estàs més en compte que hi han moltes coses que et quadren i realment no t'havies donat compte'. I no ho sé, jo ho veig que ha sigut per a mi positiu.</i>
Jorge Elvis 1h.27'' - 1h. 48''	- Sí, eh... Jorge. Desde luego... positivo didácticamente. El ejercicio de... de escucha activa', bastante interesante la verdad, coordinarse con los compañeros, y luego <i>sí que... en</i>



	alguna... ocasión, como mi compañero, un poco de rabia porque no conocer... no conocer este.... este repertorio de antemano.”
Borja 1h. 52’- 1h.1’32”	- Eh... Borja. Eh... personalmente creo que estamos todos de acuerdo, eh... podemos tocar una obra de diez o de once’, que hoy en día es bastante difícil, y... didácticamente me parece bastante interesante, métricamente... sobre todo, porque en la época en la que estamos eh... con <i>boom</i> , el... medir unos quintillos o... o unos... tresillos desplazados ¿no?, ritmos muy desplazados fue... fue algo muy innovador, y conocer como se hizo de primera... con grabaciones o incluso con la misma partitura ¿no?, que existen diferentes notaciones, es muy interesante.’
Eduardo 1h.1’34”- 1h.2’30”	- Bueno, Edu. Eh... para mi yo creo que... es muy enriquecedor el tocar obras de <i>ensemble</i> de percusión, y ya no sólo por el... por el aspecto técnico de... los instrumentos de ver como se toca, o... o rítmicamente, sino también por el trabajo... eh... grupal, que bien como han dicho mis compañeros, eh... # tan grande, es decir y no tocamos de dos o tocamos de tres, tocamos once o tocamos doce, y yo creo que esta metodología debería implantarse como una asignatura eh... aparte, con cargo a un <i>ensemble</i> de percusión para seguir fomentando eso, pues en un trimestre tocamos esta pieza o este... este abanico de piezas de este estilo, pues otro trimestre se trabaja..., pero siempre con proyectos de este estilo de once, diez percusionistas, ocho o..., porque hay tanto repertorio que si no, no es posible no conocerlo, como bien decía... antes eh... Carles.’
Jaume 1h.2’33”- 1h.2’37”	- Soy Jaume y... simplemente estoy totalmente de acuerdo con mis compañeros.
Moderador	+ Pero personalmente, algo te habrá aportado.

<p>1h.2'38''- 1h.2'40''</p>	
<p>Jaume 1h.2'41''- 1h.3'17''</p>	<p>- Personalmente, todo lo que toco', aunque sea la... décima vez que lo toco, me aporta, porque nunca... eh... nunca lo tocas con las mismas personas', ni estás igual, o el mismo director o los mismos instrumentos, todo varía, todo influye... y cada versión es distinta, incluso con las mismas condiciones, siempre es distinta la versión, siempre aprendes algo más, siempre... lo que ha dicho Ángel de... ahora no me paro a escuchar esto, me paro más en las notas, luego pues el trabajo de independencia o.. de escuchar lo otro, musicalidad... # siempre hay algo que aprender.'</p>
<p>Noel 1h.3'19'-1h. 3'43''</p>	<p>- Eh... Noel. A mi personalmente igual. Lo que ha dicho... Jaume igual ¿no?, siempre es diferente y siempre es muy positivo el tocar con... en grupo, y... sí que me da un poco más de rabia el no haber... profundizado... en el estilo individual de cada instrumento ¿no?, haber profundizado en esto, que afectaría a la... interpretación global de la pieza, pero... muy positivo en general.</p>
<p>Aarón 1h.3'44''- 1h.4'10''</p>	<p>- Aarón. Yo pienso lo mismo, personalmente también, aparte de todo lo que han dicho', pues también yo creo que, al no conocerla, reconocerla pues también... eh... como que... ya es algo positivo y... luego básicamente eh... eso que han dicho, trabajas este estilo que de normal no trabajas, eh... y lo... aunque tengas un conocimiento básico si que... me hubiese gustado trabajado más, pero... bien.</p>
<p>Manel 1h.4'11''- 1h.4'47''</p>	<p>- Eh... Manel. Yo personalmente eh... bueno.... la había escuchado, pero no la había tocado y... me pasa muchas veces que a veces escuchas una obra, y ... bueno sí digamos que lo oyes todo ¿no? así, pero digamos que realmente cuando la toco es cuando me doy cuenta de muchos detalles de... # ostras mira... esto no... Yo cuando hice la... la escuché</p>

	¿no? como público, yo de esto no me di cuenta ¿no? y al tocarla te das cuenta de... de detalles que digamos desde fuera lo ves de una forma más general ¿no?'. Y bueno.... ese ha sido mi... a nivel personal mi aportación.
Moderador 1h.4'48''- 1h.4'49''	+ Y... ¿a nivel didáctico?
Manel 1h.4'50''- 1h.5'23''	- Eh... a nivel didáctico', bueno pues me ha enseñado también a... digamos pues... por lo menos en mi papel, me ha gustado porque he visto distintos diseños eh... digamos de un mismo patrón, que lo iba desplazando, entonces era como... me ha parecido muy interesante ¿no?, que' de un patrón muy básico, que lo ha... desplazado y así... y la forma de trabajarlo creo que ha sido la... la correcta ¿no?, vamos a trabajar por... por digamos los trozos más complicados. A nivel didáctico, creo que ha sido esto.'
Elena 1h.5'25''- 1h.5'55''	+ Vale Elena. Creo que ya lo han dicho todo mis compañeros, opino igual que ellos y sí que aportaría que bueno que... es opinión personal, que debemos aprovechar estas oportunidades que tenemos en los conservatorios de interpretar estas piezas, que bueno no son tan conocidas y después eh... las opciones que nos da también el conservatorio de poder tocar con... bueno aquí somos diez personas, que después eh... es difícil poder tocar con diez percusionistas, a no ser que se haga un concierto exclusivo solo de percusión, es difícil."
Moderador 1h.5'57''- 1h.5'58''	+ Vale eh... sí Edu.
Eduardo	- No, no por eso que quede reflejado que hace falta una clase de... una asignatura de <i>ensemble</i> de percusión.

1h.5'59''- 1h.6'4''	
Carles 1h.6'5''-1h.6'7''	+ Ahora lo escuchará... el director y lo pondrá... (risas generalizadas)
Eduardo 1h.6'8''	+ Es igual, lo que haga falta...
Ángel 1h.6'12''- 1h.6'12''	+ # Cuando lo estabas diciendo, Campos estaba asomado por ahí, así...
Elena 1h.6'13''- 1h.6'26''	+ Y además yo creo que... bueno que estamos todos a gusto ¿no? tocando estas obras eh... porque bueno es nuestro instrumento, pero no son obras conocidas y luego sales de aquí y yo creo que es difícil juntarse con... con diez percusionistas ¿no? para hacer este tipo de música.
Carles 1h.6'27''- 1h.6'45''	+ Sí, pero a mi lo que ha dicho Jaume no me ha parecido muy... muy correc... muy correcto en mi punto de vista el tema de tocar diez o doce veces que dice él. Sí que está claro que cada vez es distinto, enriquece más, cambia de estilo, no sé... pero' eh... creo que no es lo mejor para' evitar lo que... comentaba yo al principio de conocer otras cosas...
Jaume 1h6'46''- 1h.6'47''	+ Claro, claro ... a ver yo creo que... tiene que haber variedad...
Elena 1h.6'48''	+ Una cosa no quita la otra.
Jaume 1h.6'49''	... en el repertorio.
Carles	+ Pero la variedad también depende del tiempo'. Si tocas diez doce veces...

1h.6'50''- 1h.6'53''	
Grupo 1h.6'54''- 1h.6'56''	(Hablan todos)
Moderador 1h-6'57''	+ No habléis todos a la vez, sino después...
Jaume 1h.6'58''- 1h.7'24''	- Y luego lo que... lo que habéis dicho de... una asignatura aparte', sí me parece pues... bueno... en cierta parte de que tengamos... vale pues aquí vamos a hacer pues <i>ensembles grandes</i> y luego <i>ensembles pequeños</i> , pero no olvidemos que estamos en cámara... y que hay <i>ensembles grandes</i> y <i>ensembles pequeños</i> , y a lo largo por ejemplo de este curso hemos hecho, en mi caso, pues de... diversos dúos y un <i>ensemble grande</i> . Es una asignatura' que abarca...
Eduardo 1h.7'25''- 1h.7'27''	+ # Sí, pero por ejemplo no hemos hecho música de cámara con otros instrumentos.
Jaume 1h.7'28''	+ No.
Carles 1h.7'29''	+ Ni se hace'. (Risas)
Jaume 1h.7'31''- 1h.7'37''	- Que puede ser una opción, pero... ya podría abrir las puertas de una asignatura' a hacer más cosas.
Eduardo 1h.7'38''	+ Claro... eh...
Jaume 1h.7'39''	- No... no... acabarse...

Carles 1h.7'40''	+ Bueno...
Jaume 1h.7'41''- 1h.7'46''	- Retomando la primera pregunta, esto es la... la... serpiente que se muerde... otra vez...
Ángel 1h.7'47''- 1h.7'56''	+ ## La pescailla, la pescailla ... (Risas y alboroto general)
Jaume 1h.7'57''- 1h.8'04''	- Eh... ¿qué es <i>ensemble</i> de percusión? o... ¿Qué es hacer cámara de percusión? Pues... buscar con otros instrumentos o... con nosotros también...
Eduardo 1h.8'05''	- O la corchea...
Jaume 1h.8'06''- 1h.8'9''	- Es decir... al final todo es un <i>bucle</i> y volvemos al mismo sitio.'
Moderador 1h.8'11''- 1h.8'13''	+ Es interesante el trabajar con nosotros y con otros instrumentos
Ángel 1h.8'14''1h- 8'15''	+ Es la pescailla... enredorta-te'n.
Jaume 1h.8'16''- 1h.8'17''	+ # Claro... i la serpetta també.
Ángel 1h.8'18''	+ b No sigues bandido.
Moderador	+ Vale, pues nada, eh... agradeceros vuestra colaboración y vuestra participación, eh... como os he comentado antes esto

1h.8'19''- 1h.8'40''	forma parte de un proyecto de mi tesis doctoral, y para mi como... el doctorando, que es... el nombre que recibo' en estos momentos, es un placer el... el poder tener vuestra opinión y que forméis parte de.... mi investigación.
Grupo	Y nosotros como alumnos también... ## ¡Bravo, Lluís! .... (aplausos)

### TRANSCRIPCIÓN FOCUS GROUP GRUPO EXPERIMENTAL

Fecha de realización: 27 de mayo de 2021. Hora: 11h. 49' AM Duración: 47'10''

Moderador 08'' - 10''	+ ¿Qué entendéis por <i>ensemble</i> de percusión?
Borja 11'' - 27''	+ Eh... Borja. Pues... yo entiendo que es... un grupo de... de instrumentos de percusión, evidentemente y... seguramente de... de una estética contemporánea, de una música' de... bastante actual, no música clásica.'
Mario 29'' - 46''	+ Mario. Bueno yo entiendo que es un conjunto, de .... obviamente de instrumentos de percusión' que.... bueno que se dedica a hacer... música a partir del S. XX' y... que en general suele ser música contemporánea.
Gor 48'' - 1'04''	- Gor. Yo por grupo de <i>ensemble</i> entiendo que es un grupo de instrumentistas que tocan instrumentos de percusión obviamente,' en el que unidos.... hacen un conjunto de obras y las plasman en un concierto.
Miguel 1'05'' - 1'27''	+ Miguel. Yo... considero que.... un.... un grupo de percusionistas, que representan unas obras' y... independientemente de que sean solo con instrumentos, también percusión corporal, o derivados de ahí'

	generalmente... del S. XX o contemporáneo, pero no tiene porque, por haber algún arreglo anterior.
Enrique 1'28'' - 1'41''	- b Enrique. Yo creo que es un.... grupo de percusionistas que..." (silencio muy largo)
Moderador 1'42''	+ Vale eh... continúa Albert.
Albert 1'43'' - 1'57''	- Vale pues... Albert. Yo lo definiría parecido. Es un grupo de integrantes que tocan la percusión... pero... aunque al inicio yo creo que se restringiría a música contemporánea pero que a posteriori se podría interpretar música de cualquier época si existen los arreglos adecuados.
Sergi 1'59'' - 2'17''	+ Sergi. Yo por grupo de percusión entiendo que es... un grupo de personas que se juntan' para hacer una serie de obras, ya sea como ha dicho mi compañero Albert eh... más actuales o también si son arreglos, también puede funcionar para elaborar un... un propio concierto.
Isidro 2'18'' - 2'29''	- Isidro. Yo por <i>ensemble</i> de percusión... entiendo que es un grupo de percusionistas que... representan unas obras del... S. XX.
Alberto 2'31'' - 2'47''	+ Alberto. Yo por grupo de percusión entiendo... eh... ya para mi, eh... con ser dos personas ya para mi es un grupo de percusión que... pues eso que interpretan obras conjuntas' y eso.
Rubén 2'48'' - 3'01''	+ Rubén. Y... un grupo de percusión que... pueden... puede ser o de parche o de láminas y hacen obras pues... más contemporáneas que de lo otro... pero también se puede hacer. (risas)
Moderador 3'01'' - 3'12''	+ Voy a haceros una pregunta, pero podéis ya intercambiar... no hace falta que sigamos ahora ya el orden. ¿Opináis que



	este tipo de agrupación es adecuada para ser contemplada en la asignatura de música de cámara?"
Albert 3'15" - 3'35"	+ Albert. Eh... yo... creo que es lo más lógico, al fin y al cabo, la percusión es otro instrumento más y tiene la misma capacidad para adaptarse en un <i>ensemble</i> y para dar música de cámara que literalmente cualquier otro instrumento. Creo que un percusionista está perfectamente capacitado para tocar en grupo como... todo el mundo. Como todo el mundo estudiante de un conservatorio claro."
Mario 3'38" - 4'08"	+ Mario. Yo creo... yo creo que... obviamente con lo que ha dicho Albert, mi compañero, que está muy bien, pero creo que los percusionistas podemos hacer también cámara con otros instrumentos... no solo con nosotros por... nosotros mismos, sino también ver que... hay más repertorio, porque nosotros... ya siempre de por sí... el instrumento se' usa a partir del S. XX, ya es un instrumento casi contemporáneo, que... tiene mucha faceta en ese... en esa vanguardia, entonces claro tenemos que ver otras cosas. Entonces yo creo que es muy interesante también, hacerlo con otros instrumentos.'
Borja 4'10" - 4'38"	+ Yo... Borja. Pues... yo creo que sí, que sí que es importante, no solo como... con otros instrumentos, sino... con el propio instrumento, ya que, de hecho, lo que es el <i>ensemble</i> de percusión, dentro de la actualidad, ha evolucionado bastante y además en el ámbito laboral, eh... hay mucha más gente que se dedica a... a trabajar en <i>ensembles</i> o grupos que ... como solista' en orquesta o dando conciertos... a solo."
Alberto 4'41" - 5'01"	+ Alberto. Eh... yo creo también que te desarrolla como... como músico porque aparte de... saber tocar solo ¿no?, saber tocar como solista, tienes que saber tocar ya con... ciertas personas para escuchar, para... saber moverse...' pues eso tú solo ¿no? Tener un desarrollo más como... como músico."

Rubén 5'05'' - 5'18''	- Rubén. Eh... yo lo que dice Alberto, que... con otros instrumentos puedes aprender... más sobre todo. Yo creo que...no está tan conocido el tocar, yo que sé, percusión-flauta, percusión-vientos. Aprendes sobre ellos más... que percusión. No sé. Aprendes.
Isidro 5'19'' - 5'37''	- Isidro. Yo estoy de acuerdo con Mario, # porque' ya trabajas con... la articulación con otros instrumentos, la cual no está tan... conocida y se puede... # puedes trabajar más de cerca de... con otros instrumentos, por ejemplo, la flauta o con...' tienes muchas opciones.
Moderador 5'38'' - 5'44''	+ Podéis interpelaros eh... No hace falta que sea... si alguien no está de acuerdo con lo que dice el otro, pues... puede haber ahí...
Albert 5'45'' - 6'06''	+ Albert. Yo sólo quiero añadir que... con lo que he dicho cuando me refería a tocar en grupo, no me refería explícitamente a dentro de la parte de percusión. Con tocar en grupo me refería a... cualquier clase de instrumento combinado con la percusión. Sólo por aclarar en caso que se pueda interpretar que estoy de acuerdo con todo lo dicho hasta ahora, solo que lo he dicho de una forma más general.'
Moderador 6'07''	+ ¿Alguien quiere aportar algo más?
Isidro 6'08''	+ Estamos de acuerdo
Moderador 6'09''	+ ¿Estáis de acuerdo? Sergi ¿tú también?
Sergi 6'10	+ Estamos de acuerdo
Moderador 6'12'' - 6'17''	+ Vale, eh... ¿quien creéis que es el profesor más adecuado para impartir? ¿El especialista de cámara o el de percusión?'

<p>Borja 6'19''</p>	<p>+ ¿Para impartir qué?</p>
<p>Moderador 6'20'' - 6'22''</p>	<p>+ Para impartir el <i>ensemble</i> de percusión.</p>
<p>Miguel 6'23'' - 6'53''</p>	<p>+ Eh... Miguel. Yo considero que si el <i>ensemble</i> es... es solo de instrumentos de percusión y no intervienen otros instrumentos, que no sean de ese ámbito, eh... la persona que debería estar impartiendo la clase, es el especialista de percusión, el profesor de percusión o... alguien similar y no una persona especializada en música de cámara, porque considero' que... pueden entender la música' igual de bien que el especialista en cámara, pero con la facilidad que tiene con los instrumentos de percusión, a la hora de explicárselo a los alumnos.'</p>
<p>Isidro 6'55'' - 7'24''</p>	<p>- Isidro. No obstante, creo que sería... también positivo' que... eh... pueda impartir la clase un profesor de' análisis o de armonía, o otro instrumento por ver un punto de vista diferente que no sea' el técnico, o sea, a parte del profesor de percusión, otro punto de vista donde se puedan trabajar o aplicar muchos de los métodos que se están estudiando a la vez.'</p>
<p>Albert 7'26'' - 8'07''</p>	<p>- Albert. Isidro ha dicho algo bastante interesante que es que igualmente cualquier profesor que da... la asignatura de armonía como ha dicho, o de cualquier instrumento siempre puede aportar un punto de vista diferente a todo lo que es la... todo lo que es el <i>ensemble</i> de percusión. En caso que fuese... un instrumento de percusión, estoy de acuerdo con Miguel, pienso que el profesor de percusión, no sólo porque es más que probable que ya tenga experiencia tocando en cámara antes, raro que no fuese así... sino también por el conocimiento técnico de los instrumentos. En caso que fuese mixto, sin embargo la cosa quizás se complicaría.</p>

	Lamentablemente no... lamentablemente no tengo' suficiente experiencia en ese sentido, o sea no puedo dar una opinión clara, pero... creo que ambos profesores podrían hacerlo... a un nivel más o menos igual, en el caso que fuese un grupo de cámara mixto.
Mario 8'10'' - 9'02''	- Mario. Eh... yo creo que depende también del repertorio que... se interprete, del... grupo... que esté tocando, sobre todo el profesor, los profesores que sean, creo que... que... si lo que estamos tocando es... solamente de percu, si debería ser un profesor de percu, pero también debería estar la... el punto de vista de...de un instrumentista ya sea de viento o de cuerda, tanto por la musicalidad como por... por lo que... conforme entiendan la... obra, y sí que es verdad que cuando estamos tocando una obra contemporánea de este estilo de <i>Las Rítmicas de...'</i> de Amadeo'' sí que creo que es importante una persona que esté dentro del ámbito... digamos contemporáneo entre comillas, o que por lo menos lo haya estudiado.'
Moderador 9'04''	+ Sergi, no has hablado.
Sergi 9'05'' - 9'28''	+ Es que... ya lo dicen todo (risas). Yo diría lo mismo que Mario, pero... yo añadiría que aparte también lo que se ha dicho de... buscar también de... otros puntos de vista que te aclaren un poco más, que sea más camerísticamente hablando. No tan de... solo de percusión, sino ya' centrarse en lo que es el conjunto en sí."
Moderador 9'31'' - 9'36''	+ ¿Algún otro punto de vista? ¿Gor o Enrique o... Alberto, que no habéis...?
Alberto 9'37''	+ Lo que han dicho más o menos.

Moderador 9'38'' - 9'51''	+ Lo que han dicho más o menos, ¿no hay más... opiniones? Vale, eh... ¿conocíais previamente la pieza que habéis estudiado e interpretado? Podemos hacerlo ahora así uno a uno.
Borja 9'52'' - 9'58''	+ Borja. Yo sí, ya.... bueno tuve ya... el papel de poder... tocarlo ya... una vez.'
Mario 10' - 10'02''	+ No, yo no la conocía. Mario.
Gor 10'03''-10'07''	+ Gor. Yo tampoco conocía estas obras y.... me agradaron' bastante.
Miguel 10'08'' - 10'10''	+ Miguel. Yo no conocía las obras.
Enrique 10'11''	+ Enrique. Yo tampoco
Albert 10'12'' - 10'15''	+ Albert. Yo las conocía de la semana pasada que las vi y miré un poco del tema, pero... nada más.
Moderador 10'16''	+ Nunca es tarde ¿no? (risas)
Sergi 10'17'' - 10'22''	+ Sergi. Yo sí las conocía y.... las he tocado. (risas)
Moderador 10'23''	+ ¿Varias veces?
Sergi 10'24''- 10'27	+ Una vez.
Moderador 10'28''	+ Una vez.
Sergi 10'29''	+ Esta es la segunda.'

Isidro 10'30'' -10'31''	+ Isidro. <b>Yo no las conocía.</b>
Alberto 10'32''	+ Alberto. Yo tampoco
Rubén. 10'33''	+ Rubén. Yo tampoco
Moderador 10'34'' - 10'42''	+ Vale eh... ¿conocéis todos el título y el compositor?"
Borja 10'45''	+ <b>Sí.</b>
Mario 10'46''	+ Sí.
Moderador 10'47''	+ No sé... si hay alguien...
Grupo 10'48''	(Hablan varios a la vez)
Moderador 10'49'' - 10'52''	... título... venga a ver... hacemos lo mismo, interrogatorio. Rubén
Rubén 10'53''	+ <i>Rítmicas...</i> ¿no?
Moderador 10'54''	+ ¿De?
Rubén 10'55''	+ Amadeo Roldán ¿Son seis no?
Moderador 10'58	+ ¿Alguien está de acuerdo?
Sergi	+ Estoy totalmente de acuerdo

10'59''	
Rubén 11' -11'02''	+ <i>Sí la cinco y las seis, pero bueno. Sí</i>
Moderador 11'03'' -11'04''	+ Y hay más, cinco y seis...
Rubén 11'05'' - 11'07''	+ Las cuatro primeras ¿no? Va a viento o algo así...
Albert 11'08''	+ <i>La primera es para... clarinete y viento...</i>
Rubén 11'10''	+ Viento y cuerda o...
Albert 11'11	<i>...para quinteto de madera perdón y...</i>
Moderador 11'13''	+ Ayer hubo una exposición...
Rubén 11'14''	+ Sí pero que son seis...'
Moderador 11'17'' - 11'33''	+ Vale eh... en alguna asignatura.... ¿en alguna otra asignatura que estáis o habéis cursado en el centro, eh... se ha tratado de alguna forma esta obra, o se os ha hablado... de alguna característica del compositor o algo? En alguna asignatura tipo análisis que habéis dicho antes o historia o no sé.
Sergi 11'34''	+ No
Mario 11'35-11'36''	+ <i>¿Den... dentro del centro?</i>
Moderador	+ Sí

11'38''	
Mario 11'39''	+ No
Moderador 11'40'' - 11'41''	+ ...si preguntas dentro del centro es porque fuera sí que...
Mario 11'42''	+ Fuera Varèse es lo más parecido.
Moderador 11'43''-11'45''	+ Varèse es lo más parecido. ¿Puedes...justificar...?
Mario 11'46''	+ ¿Sí?, vale.
Moderador 11'48''	+ Eh... podéis participar...
Albert 11'98''	+ Sí, sí...
Moderador 11'50''	... que no sea esto...
Albert 11'52'' - 11'54''	- Vale, bueno ahora cuando termine él, yo sí que tengo algo que decir, pero...
Mario 11'55' - 12'19''	+ <i>Sí que... sí que vi algo de..., bueno Mario. Sí que vi algo de Varèse, Ionisation de Varèse dentro de la... del... último curso de análisis, en el grado medio, en el... y sí que vi las estructuras de... de Ionisation y... las fórmulas matemáticas de... de Xenakis. Pero de la obra en sí no...no he visto nada.</i>
Moderador 12'20''	+ Pero de <i>Las Rítmicas</i> no... no has visto nada.
Mario 12'21''	+ No, no.



Moderador 12'22''	... no has visto nada.
Alberto 12'23'' - 12'25''	- ¿Tiene que ver algo con... con Xenakis?
Mario 12'26''	+ No
Borja 12'27'' - 12'29''	- Yo diría que también... tiene que ver con... con Elliott Carter.
Mario 12'30''	+ Sí.
Borja 12'31'' - 12'34''	- Por el tema de modulación rítmica' y... todo esto...
Alberto 12'35'' - 12'38''	+ O sea por la forma de componer y eso... (#) quiero decir que a lo mejor usa la... misma forma de...
Borja 12'39''	+ Sí... ley de...
Mario 12'40'' - 12'47''	+ A lo mejor que Xenakis no, pero... más parecido a... a Varèse,' a lo mejor, sí.
Albert 12'48'' - 13'07''	+ Albert. Si puedo añadir .... es que me acuerdo que... <b>en la exposición de ayer eh... se consideraba las obras <i>Ionisation</i> de Varèse y <i>Las Rítmicas</i> de Amadeo Roldán como las primeras obras que... se escribieron para solo percusión.</b> La diferencia era que mientras una suena más el sonido, la otra suena más la polirritmia, pero básicamente son dos obras que... eran pioneras en este estilo.
Mario 13'09'' - 13'17''	+ El que... bueno Mario. El que sí que... sí que utiliza muy bien las modulaciones rítmicas y todo' ahora es... López López."

Albert 13'20'' - 13'25''	+ Eso lo viste en la exposición ¿verdad?, me suena. En la exposición que hiciste en historia, creo que lo hablaste ahí.'
Mario 13'27''	- Sí.'
Moderador 13'29'' - 13'41''	+ Vale, eh... continuamos. Habéis hablado de <i>Ionisation</i> y habéis... habéis comentado de alguna obra más. A parte de... <i>Las Rítmicas</i> y <i>Ionisation</i> , ¿conocéis más... obras para <i>ensemble</i> de percusión de... de este periodo?"
Borja 13'44''	+ John Cage, sí John Cage...
Moderador 13'45'' -13'48''	- John Cage... no lo sé, por eso lo pregunto.
Mario 13'49'' - 13'57''	- <i>L'òpera de La Nariz, de Shostakovich... en l'entreacte, però... no recorde si era de la mateixa època."</i>
Moderador 14' - 14'02''	- ¿Qué pasa en la ópera de... <i>La Nariz</i> ?
Mario 14'03'' - 14'28''	+ Sí, que hay un entreacto que tiene... que es solo para instrumentos de... de percusión. Entonces se entiende como... a ver hay dos vertientes que... piensan que una que esta es la primera obra para percusión y hay otros que dicen que no,' porque como estaba dentro de la ópera pues... no se entiende como una obra... independiente. Entonces se dice que... estas dos obras,' <i>Ionisation</i> y <i>Rítmicas</i> son las primeras para percusión... de <i>ensemble</i>
Moderador 14'29'' - 14'46''	+ Vale, eh... Mario acaba de... de pregun... de plantear una cuestión importante. ¿Es la primera obra?, para <i>ensemble</i> de percusión, lo... <i>Las Rítmicas</i> o... ¿o no?, hay otras obras. O sea, acaba de plantear que... eh.... bueno te lo digo yo, <i>La Nariz</i> es anterior.

Mario 14'47''-14'51''	+ Sí, sí sabía que era anterior, pero no sabía si... si estaba dentro...
Moderador 14'52'' - 15'06''	+ Pero, forma parte... de... de un entreacto para cambiar... es una ópera para cambiar... para cambiar el escenario y... y es un momento en el que toca... que toca la percusión. ¿Conocéis más obras de...? o ¿cuál creéis que es la primera para <i>ensemble</i> de percusión?"
Mario 15'10'' - 15'11''	+ Yo entiendo que...
Sergi 15'12'' - 15'23''	+ Técnica.... bueno, Sergi. <i>Técnicamente Las Rítmicas,' porque... el... el entreacto' yo para mi es un entreacto es... forma dentro de la ópera, eso no es nada que sea...</i>
Mario 15'24'' - 15'31''	+ Pero <i>Las Rítmicas... Las Rítmicas hay Rítmica 1, Rítmica 2, Rítmica 3... (#) y no son de percusión' y.... en general la obra es Rítmica.'</i>
Sergi 15'34'' - 15'17''	+ <i>O Rítmicas que no tienen nada que ver una con la otra.'</i>
Mario 15'19'' - 15'45''	+ Pero... por ejemplo, pero tu entiendes la... el concepto de obra la entiendes como <i>Rítmica 5</i> una obra, y <i>Rítmica 6</i> ¿otra obra?
Sergi 15'46''	+ Claro.
Mario 15'47''	+ ¿Sí?
Sergi 15'48''	+ ¿Porqué no?'
Mario 15'49''	+ Pero es todo <i>Rítmicas</i> .

Alberto 15'50'' - 15'53''	+ Pero es un movimiento ¿no? es un movimiento. <i>Rítmica 5 movimiento 5, Rítmica 6 movimiento 6.</i>
Mario 15'54'' - 15'58''	+ Claro, no tiene por que estar todos los movimientos para... una... un determinado... para el mismo...
Alberto 15'59''	+ Instrumento ¿no?
Mario 16'' - 16'03''	+ Claro." Entiendo yo, eh.
Sergi 16'04	+ Y ¿cuál sería la siguiente?
Mario 16'06'' -18'08''	+ <i>¿De qué? ¿De obra... para ensemble? Ionisation."</i>
Moderador 16'11''	+ Isidro, ¿tú qué?
Isidro 16'13''	+ Isidro no opina. (risas)
Moderador 16'15''	+ ¿No opina?
Isidro 16'17''	- No tiene criterios para opinar.
Moderador 16'19'' - 16'26''	- Venga va, pues más opiniones. Es una cuestión... lo que ha planteado es... un problema...
¿? 16'27''	+ Serio.
Moderador 16'28' - 16'32''	... de... que lleva mucho tiempo y continua.... entonces, # posicionaros." ¿Albert?
Albert	+ Albert. Eh...

12'36''	
Moderador 16'37''	+ No hace falta que me pidáis permiso para...
Albert 16'39'' - 16'42''	+ No es que me da miedo atropellar a alguien (risas) cada vez que levanto la mano...
Alberto 16'44''	+ Atropella, atropella.
Albert 16'45'' - 16'59''	- Mmm.... a mi parece algo que... sinceramente depende completamente de... de... del punto de vista de cada uno, pero solamente no hay una respuesta correcta porque mires por donde mires ambos puntos tienen razón. Si bien es cierto que es un... era un.... eh...
Mario 17'	+ Un entreacto.
Albert 17'01'' - 17'47''	- Un entreacto, vale. Si es un entreacto que pertenece a una ópera más grande' sí que se puede coger al igual que con el resto... con <i>Las Rítmicas</i> , se puede coger un fragmento considerarlo una especie de obra entre comillas. La cuestión es que en ambos casos ocurre el mismo problema y es que son una sección integrada dentro de una obra más grande. Lo que pasa es que ahora tienes que... juzgar' si <i>Las Rítmicas</i> son una obra entera o <i>El Anillo del Nibelungo</i> de Wagner es una obra entera o se divide en cuatro obras, que' si bien cuenta una historia... # no tiene porque ser musicalmente entre sí, por tanto, depende de que lo vea cada uno. Entonces si nos ponemos realmente estrictos con el término obra, yo creo que <i>Ionisation</i> es la primera obra, porque las otras... si bien una es un entreacto y la otra son dos movimientos, siguen perteneciendo a una obra más grande. Entonces yo voy a optar a decir <i>Ionisation</i> la primera como tal, pero... en general creo que todos los puntos tienen algo de razón.

Isidro 17'49' - 17'53''	- Isidro opina' que... el entreacto es la primera.
Sergi 17'54''	- ¿Por qué?
Isidro 17'55'' - 17'59''	- A raíz de esto... ha podido salir lo otro.
Mario 18' -	+ La única función que tenía... que tenía Shostakovich es pasar el telón y... realmente Monteverdi también lo utiliza con eso.
Alberto	- A lo mejor la idea ha podido nacer de ahí ¿no?
Mario 18'12'' - 18'16''	+ ¿De... hacer grupo de <i>ensemble</i> de percusión?' No, yo creo que no tiene... no...
Albert 18'17'' - 19'12''	- Si se me permite aclarar esto, para ser una similitud hay también mucha polémica en otros géneros de música por ejemplo... por ejemplo en géneros concretos como por ejemplo el Rap o el Metal siempre está la típica de quien fue el primero que lo hizo, si bien hay grupos que comenzaron siendo su influencia... no tienen porque haber sido los primeros que se puede catalogar ese género por tanto, bien quizás Shostakovich, quizás surgió ahí la idea #Amadeo Roldán o Varèse, claro... pero podría ser una oportunidad para hacer una obra solo para percusión, pero... de ahí a que se considere una como tal, ya como decir por ejemplo... grupos de los años 60, pongamos... <i>Blue Cheer</i> o <i>Cream</i> que tienen influencia, son importantes en el desarrollo del Hard Rock y el Metal, se consideren como tal, creo que' si bien tienen rasgos' y... mucha influencia no creo que se consideren como tal, por eso mismo... pienso que <i>Ionisation</i> será la primera, porque yo lo comparo con... relaciones con futuros géneros de música que aparecerán más tarde.'

<p>Miguel 19'14'' - 20'23''</p>	<p>- Eh... Miguel. Yo... considero' que hay que tener en cuenta... que la música en este ámbito camerístico de la percusión, más contemporánea y actual es música que está escrita, porque... <i>ensembles</i> o grupos de percusión, existían antes de que se escribiesen obras." Desde... grupos de <i>djembés</i> o... demás historias' eso es... como las primeras intervenciones de la percusión' con una importancia... relevante en una cultura de la gente, y a la hora de escribir una obra o de algo escrito, donde la percusión tiene importancia y se representa en un ámbito más culto' yo considero que la ópera aunque sea un <i>entreacto</i>, si tiene protagonismo, y son... varios elementos de percusión los que intervienen de forma conjunta, hacen música o le dan un... sentido a lo que están haciendo, aunque sea simplemente sea un paso de telón, ya se le debía de... de tener un poco de consideración, o como mínimo eh..." eh... tenerlo en cuenta como la base' de la percusión camerística."</p>
<p>Moderador 20'27'' - 20'57''</p>	<p>+ ¿Más aportaciones?" ¿No? Eh... hablad todos, Enrique habla. Gor habla para que... cada uno que exprese libremente lo que... quiera, que no... que no.... que está hecho para eso, ¿vale? Venga, continuamos, eh... pero sí me gustaría... no me gustaría que fuese una ronda que vaya tal... que haya más... más discusión digamos. ¿Os parece que es una pieza adecuada para estudiar en el grado superior, o pensáis que es una pieza de... nivel menor?"</p>
<p>Alberto 21' - 21'24''</p>	<p>+ Yo pienso que es de nivel menor. O sea, yo pienso que esto debería ser como una base,' para eh... aprender' realmente porque aquí claro, cada uno está haciendo... o sea tú tienes que tener muy bien... medido y estructurado tu papel para poder tocar con la... para poder cuadrarlo todo ¿no?, porque si no habrá quien enseguida se monta un caos de...</p>
<p>Mario 21'26'' - 21'31''</p>	<p>+ Yo creo que... yo creo que tienes que tener alguna base antes de... de prep... sobre todo de...</p>

<p>Sergi 21'31''</p>	<p>+ Para terminar el profesional.</p>
<p>Mario 21'32''</p>	<p>... haber estudiado contemporáneo.</p>
<p>Alberto 21'33'</p>	<p>+ Yo me refería a eso, o sea tipo...</p>
<p>Sergi 21'25''</p>	<p>+ Quinto, sexto...</p>
<p>Alberto 21'36'' - 21'41''</p>	<p>+ Quinto, sexto o así yo pienso que ya estar... yo pienso que sería el nivel de esta' esta... obra.'</p>
<p>Borja 21'43'' - 22'06''</p>	<p>- Yo, Borja. Yo creo que... eso depende un poco también de hasta donde quiera profundizar... en la obra, porque evidentemente supongo que... unos alumnos de sexto de profesional van a tocarlo bien, pero si tú quieres realmente aprender... la interpretación de la obra y tal yo creo que... a un nivel superior podría estar y debía hacerse un papel más de profundizar en... en la obra, en la interpretación."</p>
<p>Gor 22'11'' - 22'36''</p>	<p>- Gor. Yo coincido con Alberto ya que... nosotros' esta obra' estas obras, dos <i>Rítmicas</i> no las hemos trabajado mucho, y nos ha costado mucho trabajo... conseguir sacarlas y pienso que... en un conservatorio profesional si... la estudiaran un poquito... más, podrían también conseguirlo sin ningún problema.</p>
<p>Miguel 22'37'' - 23'39''</p>	<p>- Miguel. Yo... estoy en parte de acuerdo' con que debería de... estudiarse antes, pero también considero que... habría que tener una base teórica un pelín más elevada, simplemente para comprender las raíces que tiene latinas, como la clave 3-2, 2-3 que la está combinando, y entender un poco algún método de composición contemporáneo, para saber como... eh... modula las rítmicas básicas de... de Latinoamérica y</p>



	<p>con... esas teorías contemporáneas, saber un poco como va a sonar o como debería sonar, porque si no tienes una base teórica, no vas a poder profundizar, y yo considero que... los percusionistas antes de... de llegar a un nivel superior, ya tienes que tener una base del instrumento, porque al fin y al cabo, lo que vamos a hacer es música contemporánea vamos a representar música contemporánea y moderna, y deberíamos tener esa base cuando llegamos, y ya estudiarlo <b>sobretudo en quinto y en sexto</b>. Aprovechar la base armónica que tienes de antes y... empezar a estudiar contemporáneo un pelín antes para llegar y no estar perdidos.'</p>
<p>Mario 23'41'' - 24'16''</p>	<p>+ Mario. Yo creo que el problema aquí es... lo que está planteando Miguel, es que no tenemos... o... hay... algunos casos que sí, pero... hay algunos que no, y es que no hay una base de... de música contemporánea en el grado medio, o sea llegamos aquí al superior... muchos tenemos idea... pero hay otros... otras personas que no... que no han tenido esa suerte o por algunas razones no lo han estudiado. Entonces yo creo que sí que falta alguna cosa antes... de poder ver ya sea en análisis, dentro de la asignatura de composición para los compositores,' que sí que... hagan algunas cosas de este... de este tipo.</p>
<p>Moderador 24'17'' - 24'21''</p>	<p>+ Enrique, ¿tú qué opinas?, ¿que es para superior o que es para un nivel menor?</p>
<p>Enrique 24'23'' - 24'34''</p>	<p>- Yo creo que... puede ser una excusa perfecta para... para empezar a trabajar los ritmos latinos y todo eso. A lo mejor' empezar con esto y que se dediquen en toda esa base que dicen ellos.</p>
<p>Moderador 24'35''</p>	<p>+ ¿Pero empezar en el superior o.... o ya...?</p>
<p>Enrique</p>	<p>- <b>En el... en el... en el profesional.</b></p>

24'36'' - 24'39''	
Moderador 24'40''	+ En el profesional. ¿Últimos cursos del profesional?
Enrique 24'41''	(Sonido gutural afirmativo)
Moderador 24'42''	+ ¿Albert?
Albert 24'43'' - 25'38''	- No sé a mi me parece... Albert, sí. A mi me parece muy relativo porque, es que... siempre va a depender más de un alumnado que de un profesor. Tu tienes tienes...tienes una... una generación de alumnos que sí que se decide intentarlo, por supuesto yo creo que esto en sexto se puede tocar. Es gente que ha tenido previa experiencia con la música de cámara, es gente que se desenvuelve bien, en situación de tocar con más grupos, con más gente, entonces imagino que sí, pero... voy a poner por ejemplo... en mi caso mi experiencia con música de cámara al final de profesional... no era... o sea... muy pequeña, no había tocado mucho, antes de ir al conservatorio al final en el que terminé. Entonces yo por ejemplo no habría sido capaz. Por supuesto si hay un aprendizaje... unas bases... un conocimiento previo que' creo que se daba mal, creo que sí se habría podido llegar a tocarse, pero aun así pienso que... es una obra que... si no la conoces está bien tocarla en el superior porque al fin y al cabo son más conocimiento, es parte de la historia de la percusión, al fin y al cabo."
Rubén 25'42'' - 25'51''	+ Yo las introduciría en el profesional, para que se vean... como han dicho Mario y Miguel, para verlas un poco así... y las tocaría en el superior, para tocarlas bien... # sus matices... el ritmo y todo eso.
Mario	+ Al final es como todas las obras que tocamos individuales...

25'52'' - 25'54''	
Albert 25'55''	+ Los acentos y todo eso...
Mario 25'56''	...que...
Rubén 25'57'' - 26'02''	+ Tener lo que han dicho, una base... en el profesional verlo un poco' y luego al superior profundizarlo, sí."
Moderador 26'06'' - 26'14''	+ ¿Más' aportaciones?" ¿No? Vale, eh... ¿conocíais todos los instrumentos que aparecen en la obra, que se usan en la obra?
Grupo 26'16''	+ Sí, sí.
Albert 26'18'' - 26'19''	+ Yo lo de la quijada no lo había escuchado nunca. Bueno sabía lo que era un <i>vibraslap</i> , pero nunca había escuchado el nombre de quijada.
Alberto 26'20 - 26'23''	+ Es otro nombre, yo lo conocía como <i>vibraslap</i> , pero...
Albert 26'24''	+ El resto sí.
Moderador 26'25'' - 26'27''	+ <i>Vibraslap</i> es en inglés y quijada es...en castellano.
Albert 26'28'' - 26'29''	+ Pero el resto... sí.
Borja 26'30'' - 26'36''	+ Realmente... Borja, la quijada no es el <i>vibraslap</i> . La quijada es la mandíbula de...
Alberto 26'37''	+ Sí la mandíbula...
Albert	+ ¿Una mandíbula?

26'38''	
Alberto 26'39'' - 26'41''	+ Quijada es como dicen los latinos ¿no?
Borja 26'42''	+ Sí
Albert 26'43''	+ Ese instrumento entonces no lo conozco yo, no me suena.
Borja 26'44''	+ No sé de qué animal es, pero...
Enrique 26'44'' - 26'46''	- Creo que de un burro...
Albert 26'47'' - 26'52''	+ ¿La mandíbula de un burro?, pero ¿qué le ponen?"
Alberto 26'53''	+ Por eso suena rrr...
Moderador 26'54'' - 27'03''	+ Como cuando, cuando..., bueno... lo explico, pero no debería explicar nada porque no puedo participar. Como cuando... tienes frío... y tiritas.
Albert 27'04'' - 27'05''	+ # Ah... eso yo no lo conocía
Moderador 27'06'' - 27'07''	+ Vale, eh... ¿sabéis lo que es una marímbula?"
Alberto 27'09''	+ A ver..., no"
Albert 27'13'' - 27'37''	- Albert. Creo que sí pero no estoy muy seguro, la verdad. Eh... creo que es una especie de.... a lo mejor me estoy tirando al triple, pero... creo que es una especie como de... un antecesor de la marimba, mucho más sencillo. Creo que es

	percusión... afinada, pero es... con mucho menos registro y mucho menos eh... digamos precisión como la marimba. Prácticamente un piano grande'. Creo que es eso.
Moderador 27'38'' - 27'43''	+ Vale, aquí sí que hago recorrido. Sí que pregunto uno a uno... a ver va. Rubén, ¿sabes lo que es una marímbula?
Rubén 27'44'' -27'45''	+ No tengo ni idea, la verdad.
Moderador 27'46''	+ ¿Alberto?
Alberto 27'47''	+ No.
Isidro 27'48''	+ No. Isidro.
Sergi 27'49'' - 28'13''	+ Sergi. A ver, yo creo que es... técnicamente más o menos como la marimba occidental que conocemos, pero los tubos no son lo mismo, tienen otra resonancia porque creo que ponen eh... como son... tipo... cocos o algo así de resonancia' en las notas, entonces tiene otro tono diferente, y es mucho más pequeño para poder tocar en la calle y.... todo eso. Creo que es eso.
Miguel 28'14'' - 28'19''	+ Yo creo que... Miguel. Eso de los tubos son... algo más similar a una calabaza seca que a un coco...
Albert 28'20''	+ Sí, vale, ya sé cual es.
Miguel 28'21'' - 28'46''	... y.... yo es que exacta... exactamente no sé lo que es, pero como el resto de instrumentos de percusión que son más pequeños y derivados de... de otros, y es como una marimba pero más pequeño, (#) como si fuese una marimba baja' pero sin cromatismos... y relativamente fácil de... transportar, y

	está como muy... como muy rudimental porque es un antecesor.' Creo yo, no lo tengo muy claro del todo.
Enrique 28'47'' - 28'52''	- Yo si tuviera que dar una respuesta diría... también eso, pero realmente no sé lo que es.
Moderador 28'53'' - 28'54''	+ No sabes lo que es... Vale, eh... ¿Gor?
Gor 28'55'' - 29'32''	- Eh... Gor. Yo pienso que... lo que piensan... eh... Sergi y Miguel, es un... otro tipo de instrumento que se llama balafón y... en mi opinión una marímbula creo que... no tiene ningún tipo de tubos o... o.... #las calabazas como dicen,' no tienen nada, simplemente son láminas y no tiene los cromatismos por decir así, no tiene las... alteraciones. Simplemente es una marimba atonal, pequeña.
Moderador 29'33''	+ Eh... Mario
Mario 29'34''	+ Yo no lo sé.
Moderador 29'35''	+ No lo sabes. ¿Borja?
Borja 29'36'' - 29'41''	- Yo tenía la idea de eso... de una marimba pequeña, pero exactamente no...
Miguel 29'42'' - 29'46''	- Sí, es que..., bueno Miguel. El balafón tampoco tiene cromatismos ¿no?
Mario 29'47''	+ No creo
Miguel 29'48'' - 29'50''	+ No.' Vale.

<p>Moderador 29'51'' - 30'20''</p>	<p>+ Vale, es que... eh... lo hemos hecho con contrabajo porque no tenemos marímbula, pero la partitura pone que puede... que en caso de que no... se tenga marímbula, eh... se haga con contrabajo, ¿vale? Eh... no es nada de lo que habéis dicho (risas) pero... continuamos y ya lo dejo para que... para que esta tarde lo busquéis y... os informéis. ¿Vale? Eh... ¿creéis que ha sido correcto el método utilizado en clase para su estudio y desarrollo?' Podéis criticarme todo lo que queráis, eh... se aceptan críticas.</p>
<p>Borja 30'21'' - 30'22''</p>	<p>- Puedes explicarlo, el... los pasos que has seguido.</p>
<p>Moderador 30'23'' - 30'25''</p>	<p>- ¿Puedo explicarlo? ¿que no has estado? (risas)</p>
<p>Borja 30'26''</p>	<p>+ Sí, sí.</p>
<p>Moderador 30'27'' - 31'06''</p>	<p>- Eh... primero ha habido una exposición' teórica, para situar... el... compositor y la obra, corta, y... después ha habido una lectura general de cada pieza, y después se ha trabajado en los puntos más conflictivos, en grupos y en conjunto. Y después... se ha realizado el concierto.' No sé... sí, sí...</p>
<p>Alberto 31'07'' - 31'40''</p>	<p>- Eh... Alberto, <b>yo pienso que un par de días más hubiesen estado bien.'</b> Un poquillo antes para que nosotros hubiésemos tenido tiempo de... saber... de informarnos un poco por nuestra.... cuenta. Porque yo pienso que... tú puedes escuchar una exposición, pero en ese momento no se te queda todo lo que han dicho. Yo pienso que es mejor' sentarte tú y leer un poco... yo pienso... y te vas a enterar mejor, vaya... y tener un poco más de idea para... saber... como interpretar mejor' el papel.</p>

<p>Albert 31'42'' - 32'15''</p>	<p>+ Albert. Yo en mi caso, por ejemplo... al ser el que hizo la exposición, pues no tuve ningún tipo de problemas. Si lo hubiésemos hecho todos (risas) imagino que hubiese pasado lo mismo ¿no?, pero...’ pero yo en general creo que bien, se llega, se toca una vez de arriba a abajo, los puntos conflictivos, se hace más lento, se dan las instrucciones para el estudio, y se vuelve a hacer una vez más y... como hemos dicho es una obra que en el profesional habríamos podido entender, por tanto yo pienso que con la semana que hemos tenido’ vamos yo creo algo de tiempo... vamos yo creo que algo de tiem... algo de tiempo, yo creo que sí que se ha ejecutado bien , en mi opinión claro.</p>
<p>Moderador 32'16''</p>	<p>+ Isidre.” (silencio muy largo)</p>
<p>Isidro 32'23'' - 33'21''</p>	<p>- Eh... pienso que bien, pero...’ mmm... el poco tiempo que hemos estado trabajando... por ejemplo... yo personalmente no sabía que estaba haciendo... cada instrumento o... por ejemplo Mario que estaba cerca de mí, yo sí que sabía, lo que hacía en cada momento, o... Sergi, pero más... más lejos... yo no te sabría decir en ese momento estaba tocando.... o.... tendría que sonar esto. Más que nada creo que ha faltado.... ha faltado fluidez, a la hora de ejecutar... las polirritmias, y.... el tocar’ por más secciones para escuchar muy bien lo que hace o... esperar el golpe de... tal, para después pegar yo,’ ha faltado un poco eso... el profundizar un poco más, y ya está.</p>
<p>Moderador 33'22''</p>	<p>+ Más, más opiniones. Enrique.</p>
<p>Enrique 33'23' - 33'47''</p>	<p>- Enrique. Yo... creo que... o sea... hay que tener en cuenta que cuando se estudia cámara no tienes sólo dos días para hacer las cosas, entonces creo que ha sido... con lo que hemos hecho de... por ejemplo lo de aislar a dos personas para que vayan trabajando los ritmos que encajan, es un poco la</p>



	muestra de... de como se puede hacer enfocándolo a... a todo.”
Albert 33'52" - 34'16"	- Albert. En general para tocar... cualquier tipo de obra que requiere más de dos sonidos, yo creo que es... o sea yo pienso que es lo más indicado. Un ejemplo muy básico, cuando tocas la batería' a un ritmo muy complicado, que requiere las cuatro extremidades, las separas de por sí, y luego las vas juntando y al final acaba saliendo el ritmo como tal. Esto es prácticamente lo mismo, en mi opinión. La diferencia es que en vez de en extremidades son personas, pero... la idea es la misma.” (risas)
Gor 34'19" - 34'30"	- Gor. Yo pienso que ... para el tiempo que hemos tenido' en... preparar estas dos <i>Rítmicas</i> , el estudio ha sido correcto y... el que toca.
Moderador 34'32" - 34'33"	+ Va más opiniones, venga va.
Mario 34'34 - 34'55"	- Mario. Yo personalmente creo que ha sido demasiado rápido, la... audición que hemos visto de la... de la obra, quizá también por el tiempo, por el final del curso y por todo, pero yo creo que ha sido demasiado rápido, muchas veces no sabíamos que... que estaban haciendo los demás, que... que ritmo teníamos en el papel o que estábamos haciendo. Yo creo que para mi gusto' ha faltado un poco más de tiempo.”
Miguel 34'58" - 35'34"	- Yo... bueno Miguel. Yo creo que a lo mejor,' cogerlo y... reducir mucho el tiempo... que vamos a tomar a la hora de estudiar, darle como prioridad a... tocarlo aún más lento y a la hora de estudiar por secciones y por grupos, cuando un grupo tiene algo que sea complicado de coordinar entre ellos, que primero... toque la otra parte para saber que va a estar sonando con ellos, que va a estar acompañando a esa parte,

	<p>saber que tienen... que tiene que estar' escuchando o que les va a acompañar para saber como ejecutar bien el... el fragmento complicado que tienen que coordinar entre... a lo mejor entre dos personas.</p>
<p>Isidro 35'35'' - 36'19''</p>	<p>- Yo sinceramente pienso que... Isidro que... pos... por ejemplo, cuando estamos trabajando con la orquesta,' eh... muchas veces' asistimos en... en los parciales a... la percusión con los de madera, la percusión con los de metal, para saber en que momento' eh... para estar dentro de la obra, para estar todos en conjunto, para saber la articulación que están usando otros, para... yo creo que nos ha faltado ese conocimiento de... estar todos' en vez... en vez de estar todos en el papel, estar todos como... un equipo. Para estar todos... hacer todos el mismo tipo de golpe, la misma intensidad, básicamente creo que estábamos siguiendo el papel y... y... que no nos hemos escuchado.</p>
<p>Moderador 36'20''</p>	<p>+ Borja.</p>
<p>Borja 36'21'' - 37'15''</p>	<p>- Yo diría que... que... es como un método pragmático ¿no?, porque es eh... querer tocar esto rápidamente, y de la manera más eficaz. Creo que sí que es esta la manera de hacerlo, pero faltaría eso que... está diciendo mi compañero Isidro, de profundizar un poco entonces si... pero bueno, si el resultado... si el objetivo que tenemos es tocar la obra y ya está, pues... sería un método pragmático. Además, creo que también es constructivista, en el sentido que, muchas veces pecamos de información, vamos muchas veces a tocar sin saber previamente qué... qué estamos haciendo, entonces... hacer que el alumnado sea el propio eh... el propio que aprenda y que explique a... a sus compañeros, a su grupo de iguales, pues yo creo que también es una forma más eficaz de... de aprender esa información que muchas veces no se explica. Creía.</p>

<p>Mario 37'16" - 37'30"</p>	<p>- Sí, pero yo creo, Mario. <b>Creo que eso que... hemos hecho... Alberto y yo, creo que sería una faena propia de cada uno. Creo que cada uno teníamos que haber buscado nuestra información, saber que estamos tocando y que... que es lo que vamos a hacer.'</b></p>
<p>Albert 37'32" - 37'42"</p>	<p>- b De acuerdo.' + <b>Tengo una última cosa. Todo lo que estamos hablando ahora es estudio en conjunto. Supongo que cada uno, el papel se lo tiene que haber mirado también por su cuenta...</b></p>
<p>Rubén 37'43"</p>	<p>+ Hombre.</p>
<p>Albert 37'44" - 38'30"</p>	<p><b>...entonces quiero decir, todo este trago que se está comentando ahora para haber mejorado el estudio de la obra estamos hablando solo hablando del conjunto creo que una persona individualmente también puede hacer bastante.</b> Con una cosa tan simple como... coger el metrónomo se pone a 112 por ejemplo la segunda, lo... lo duplicas para llevarlo a corcheas 224 y... de esta forma tienes una... una manera muy... clara, al menos veo yo de que... de seguir el ritmo, es cierto que luego, no está aquí, faltaría el ensayo conjunto, pero yo pienso que si cada uno se pone el metrónomo, se aprende su papel con el mismo, llega aquí y lo toca, faltaría la faena que estaba diciendo Isidro antes, del... #como grupo, el aprenderte el papel, de tener una guía y tal, pero yo pienso que hay una faena muy avanzada ya de cada uno desde su casa, que es lo que digo como hasta ahora hemos estado mencionando el trabajo en grupo he querido también mencionar el trabajo cada uno individual desde... su casa</p>
<p>Borja 38'31" - 38'46"</p>	<p>- Sí, eh... Borja. Yo quería aportar que... para hacer lo que está... hablando Albert, pues... <b>haría falta la partitura' general, que todos la tengamos en ese sentido, y poder un</b></p>

	poco... el trabajo individual también es... conocer la partitura.
Albert 38'47''	+ Estoy de acuerdo.
Moderador 38'48''	+ ¿Alguna aportación más? Rubén no has dicho nada.
Rubén 38'50''-39'06''	+ No sé, igual ha sido un poco rápido y precipitado, pero... lo que ha dicho Borja, si... había que tocarlo de la manera más... rápida y lo mejor posible', igual era la mejor. Si hubiera... más tiempo y eso... vale. Lo que ha dicho Borja estaba...' (asentimiento con la cabeza)
Moderador 39'09'' - 39'16''	+ ¿Alguien más quiere exponer algo? ¿No? Vale, eh... personal y didácticamente, ¿qué creéis que os ha aportado el haber... trabajado esta pieza?''.
Isidro 39'21'' - 39'41''	- Isidro. Pienso que una... independencia... rítmica' de... estar en grupo, pero a la vez' estar escuchando.... estar pendiente de tu papel que es totalmente diferente a los.... otros' y...''.
Alberto 39'44'' - 39'47''	+ Alberto. A mi conocer al autor', al compositor.
Moderador 39'50''	+ Más, más, podéis hablar....
Albert 39'51'' - 40'34''	+ Albert. Yo didácticamente eh... por ejemplo, lo que ha dicho Alberto, el autor, la pieza, que es parte de la historia de este instrumento, y... de paso a... por ejemplo a Varèse, que lo hemos comentado antes también, pues también conocerlo a él y a los... equivalentes. Luego ya más tirando a la práctica, por ejemplo, el... tema de... cómo explicaros exactamente... #el tema de llevar eh... de pasar de una subdivisión... binaria a una ternaria... esto' es una cosa que, si bien todos lo hemos hecho alguna vez en una obra, tocarlo en una obra de música

	de cámara con tanto... con tanto intérprete es algo diferente. Creo que... le da al... estimula al cerebro el tema de llevar todo el rato la subdivisión, # de todas formas cuando pones el metrónomo lo notabas, yo por lo menos lo... lo veía así, y... ya está.
Moderador 40'35'' - 40'39''	+ Venga va. Sergi o... quiero... saber la opinión de cada uno.
Mario 40'40'' - 41'03''	+ Mario. Yo creo que... sí que es verdad que aportan bastante... en el caso de las modulaciones rítmicas, en el sentido de independencia de... de... cada uno porque ninguna... ninguno teníamos un papel... digamos entre comillas parecido, y cada uno teníamos el propio. Es verdad que... después hemos aprendido sobre el autor, sobre la obra en sí...
Sergi 41'04''	+ La época.
Mario 41'05''	+ La época, bueno yo en particular ya la conocía, la época.
Sergi 41'08''	+ Su importancia...
Mario 41'09'' - 41'12''	+ ¿De que? ¿La obra? ¿La obra dentro de la época?
Sergi 41'13''	+ Sí, sí, sí.
Mario 41'14''	+ Ah, vale.
Albert 41'15'' - 41'16''	+ Los ritmos latinos, también, eh...
Mario	+ Sí claro...

41'17''	
Albert 41'18''	... el son, el...
Mario 41'20'' - 41'22''	+ No que pensaba que decías la época en sí...
Sergi 41'23''	- No
Mario 41'24''	... la época...
Sergi 41'25''	- <i>Tota època té lo seu.</i>
Mario 41'26'' - 41'43''	- Sí... sí que es verdad que las modulaciones rítmicas no son tan... digamos tan... comprometidas o tan... difíciles como las que... como las que se componen ahora o a partir de la mitad del S.XX' pero vaya sí que.... sí que aporta bastante en ese sentido.'
Miguel 41'45'' - 42'07''	+ Bueno Miguel. <i>A mi... para lo que me ha servido, ha sido para intentar coordinarme en algo... muy complicado con... un grupo de gente grande, porque nunca había tenido una experiencia de cámara, con un grupo superior a... cinco personas y... no tocando algo que hubiese polirritmias' o que tuviese que aislarme un poco y estar pendiente de no cruzarme con una... otra persona."</i>
Moderador 42'11'' - 42'14''	+ Enrique, Gor... o qué.' No te ha aportado nada.
Gor 42'15'' - 42'23''	+ No, sí. <i>Sí que ha aportado bastante, y... me ha aportado muchos conocimientos de los que no tenía antes, pero... ya está.'</i>
Moderador	+ ¿Y Enrique?

42'25''	
Enrique 42'27'' - 42'32''	- Es que es repetir lo que habéis dicho antes (risas), por eso no sé si vale la pena...
Moderador 42'33''	+ Vale, alguien se ha quedado sin... sin decir...
Rubén 42'34''	+ Yo
Moderador 42'35''	+ Ah vale... Rubén.
Rubén 42'36'' - 42'45''	+ Yo creo que lo que más el ritmo ¿no?, en esta obra' y escuchar, no sé quién lo ha dicho, Borja creo. Escuchar al de al lado' y no cruzarte. El ritmo sobre todo.
Miguel 42'46'' - 43'05''	- A mi también me ha servido, ahora que dices lo del ritmo para... ver eh... como ha aplicado las bases latinas, de la clave de son, y como las ha cruzado en un ámbito contemporáneo que no es' como con un papel principal, como un papel de acompañar al grupo...
Mario 43'06'' - 43'51''	- Yo con eso que está ahora hablando Miguel, eh... ayer leyendo... pdf's que hay muchísima.... muchísima información, en verdad hay muchísima información de esta obra en sí en internet' eh... leyendo... pdf's, sí que leía muchas veces que... trataban a este compositor por estas <i>Rítmicas</i> , como un compositor nacionalista, en el sentido que busca... ritmos de... de esos países, y lo tratan como nacionalista. Yo personalmente, no creo que sea nacionalista por... por eso, porque hay muchos también que lo hacen antes, Beethoven ya lo hace,' o incluso... compositores del Renacimiento. Pero vaya, que me causó bastante... impacto eso.
Albert 43'52'' - 44'	+ Sí, bueno Albert. Por lo de la oposición al neoclasicismo que tenía, como estaba en contra de las influencias italianas que

	había en Latinoamérica, como quería meter el afrocubanismo, sí.
Moderador 44'01''	+ Podéis profundizar en eso. Es un tema súper interesante
Albert 44'04'' - 44'21''	+ Bueno yo sí... yo creo que tener una oposi... una oposición a un movimiento... e intentar reclamar lo que... es propio de una cultura, el folclore de una tierra... no tiene porque ser directamente nacionalista. No creo que tenga que ver directamente con...
Mario 44'22'' - 44'35''	+ Yo creo que la pregunta es esa. Si de verdad' creemos que el nacionalismo es algo que... que ha cogido eh... rasgos de un folclore y lo ha llevado a la partitura. Si entendemos así que... si lo entendemos así o no.
Albert 44'36'' - 44'54''	+ Si te pones en el contexto, el hombre viajó desde Madrid hasta La Habana y allí a los... al tiempo fue violín primero, luego director de la orquesta, luego fue profesor del conservatorio, luego fue director del conservatorio, pasó a ser emperador (risas), o sea lo había hecho ya prácticamente todo. # Si lo ves de esta forma, si que ves que era un compositor que dedicó mucho tiempo a estudiar su país, lo que pasa es que le tenían...
Mario 44'55'' - 45'	+ Pero es lógico, porque tú cuando compones te vas... a ver influido por tu... por tu...
Sergi 45'01''	+ Por tu origen.
Mario 45'02''	+ Claro
Albert 45'03'' - 45'13''	+ Depende de como cada uno lo vea, la posición a un movimiento entero, y el tema de revivir' el folclore de... tu



	país, quizá se puede considerar nacionalista, pero # más como un aspecto cultural, que como un aspecto político.
Mario 45'14" - 45'21"	+ Yo creo que no lo veo como un personaje nacionalista en ese sentido, al fin y al cabo, todos los... todos los que... componen para percusión...
Albert 45'22"	+ En el sentido...
Mario 45'23" - 45'24"	... sobre todo los ritmos... van a coger...
Albert 45'25"	+ De hecho...
Mario 45'26"	... Xenakis pasa lo mismo también...
Albert 45'27" - 45'36"	+ Sí, también por ejemplo... Bartók y Kodály pertenecían a un nacionalismo mucho más científico, mucho más musicológico, ¿sabes?, más que... político como en el S. XIX, hay un cambio... de entre siglos...
Mario 45'37"	+ Sí...
Albert 45'38" - 45'42"	... yo creo que pertenece más a ese, por eso no es político, es más cultural y científico."
Rubén 45'44"	+ Sí
Moderador 45'45" - 46'25"	+ ¿Algo más?' ¿No? Eso que estáis comentando eh... no he querido entrar dentro del <i>focus group</i> , pero es uno de los argumentos para... digamos... acatar que... que la primera obra para <i>ensemble</i> de percusión es <i>Las Rítmicas</i> o... que la primera obra para <i>ensemble</i> de percusión es <i>Ionisation'</i> . El uso de instrumentos... autóctonos latinoamericanos y... y... el

	uso de los ritmos, existen musicólogos que afirman que no tiene suficiente entidad como para que eso sea... una obra frente a... a la pieza de... de <i>Ionisation</i> .
Alberto 46'26''	+ O sea que...
Moderador 46'27'' - 46'30''	+ Está compuesta con instrumentos orquestales, que se usan en la orquesta, está el piano también...
Albert 46'31''	+ Claro, pero...
Moderador 46'32' - 47'10''	... esa es una de las posturas. Yo ni entro ni salgo, pero... lo comento ahora para... para que lo sepáis e investiguéis también sobre... sobre eso, ¿vale? ¿Alguien quiere aportar alguna cosa más?' ¿No?, pues nada... agradeceros eh... vuestra participación' espero que... os sirva para... para vuestra formación cultural, musical y... personal y... un placer y muchas gracias por haber colaborado en esta... en esta mi... investigación y mi trabajo. ¿Vale? Gracias.
Grupo 47'10 - 47'17''	(Aplausos)

Anexo XV. Imágenes realización *focus groups*.

A. Grupo control.







B. Grupo experimental.







**Anexo XVI.** Grabaciones audio entrevistas. DVD

**Anexo XVII.** Grabaciones video entrevistas. DVD

**Anexo XVIII.** Grabaciones audio *focus group*. DVD

**Anexo XIX.** Grabaciones video *focus groups*. DVD

**Anexo XX.** Sesiones de trabajo *ensemble* grupo control y concierto. DVD

**Anexo XXI.** Sesiones de trabajo *ensemble* grupo experimental y concierto. DVD