

TESIS DOCTORAL

La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor

Autor

Ignacio Fernández Rodríguez



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Facultade de Ciencias da Educación.
Departamento de Pedagogía e Didáctica.

**A Coruña
2013**

TESIS DOCTORAL

La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor

Autor

Ignacio Fernández Rodríguez

Directora

Dra. Mercedes González Sanmamed



Facultade de Ciencias da Educación.
Departamento de Pedagogía e Didáctica.

**A Coruña
2013**

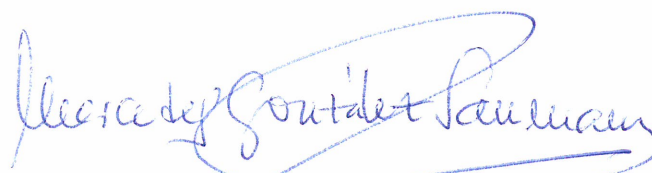


Facultade de Ciencias da Educación.

Departamento de Pedagogía e Didáctica.

Dona MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED, directora da tese de doutoramento realizada por Don IGNACIO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, titulada **La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor** fai constar que dita tese de doutoramento reúne os requisitos formais e científicos necesarios para proceder a súa lectura e defensa pública.

Coruña, 24 de setembro de 2013



Asdo: Dra. Mercedes González Sanmamed

RESUMEN



Resumen:

La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor

En este estudio hemos intentado recoger el conocimiento docente de algunos de los más destacados profesores de tuba que hay en España.

Nuestro propósito no es sólo tratar aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las distintas destrezas y habilidades necesarias para tocar la tuba y el bombardino. Además, nos interesa recoger, compartir y debatir sobre las reflexiones, la praxis y el conocimiento de distintos profesores. El fin último no es marcar unas pautas a seguir, lo que buscamos es motivar la reflexión sobre sus pensamientos, enfoques o estrategias, creemos que, mediante la reflexión y el análisis, es posible utilizar la experiencia de otros en nuestro propio beneficio.

Este trabajo lo hemos dividido en seis capítulos:

1. Características de la tuba como instrumento musical
2. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música: consideraciones para una didáctica de la tuba
3. El profesorado y la enseñanza musical: formación, aprendizaje y desarrollo profesional docente
4. Diseño metodológico de la investigación
5. Informe de investigación
6. Conclusiones

El enfoque metodológico elegido ha sido cualitativo. Un motivo esencial para la elección de estos métodos de investigación viene determinado por las características del objeto de estudio y por nuestros propósitos de investigación.

Resumo:

O ensino da tuba: perspectivas do profesor

Neste estudo intentamos recoller o coñecemento docente dalgúns dos máis destacados profesores de tuba que hai en España.

O noso propósito no é só tratar aspectos relacionados ca aprendizaxe e o ensino das distintas destrezas e habilidades precisas para tocar a tuba e o bombardino. Ademais, interésanos recoller, compartir e debater sobre as reflexións, a praxis e o coñecemento de distintos profesores. O fin último non é marcar unhas pautas a seguir, o que buscamos e motivar a reflexión sobre os seus pensamentos, enfoques ou estratexias, creemos que, por medio da reflexión e da análise, é posible utilizar a experiencia doutros no noso propio beneficio.

Este traballo o dividimos en seis capítulos:

1. Características da tuba como instrumento musical
2. Os procesos de ensinanza-aprendizaxe da música: consideracións para una didáctica da tuba
3. O profesorado e a ensinanza musical: formación, aprendizaxe e desenrolo profesional docente
4. Deseño metodolóxico da investigación
5. Informe de investigación
6. Conclusións

O enfoque metodolóxico escollido foi cualitativo. Un motivo esencial para a elección destes métodos de investigación ven determinado polas características do obxecto de estudo e polos nosos propósitos de investigación.

Abstract:

The tuba teaching: perspectives of the teacher

In this study we have tried to collect the teacher knowledge of some of the most prominent tuba professor in Spain.

Our purpose is not only how to deal with aspects related to the learning and the learning of the different skills and required abilities to play the tuba and the euphonium. Besides, we try to collect, share and discuss about the reflection, the praxis (the practice) and the knowledge of the different teachers. The ultimate purpose is not mark a guideline to follow, what we look for is to motivate the reflection of their thoughts, approach or strategy, we believe that, through the reflection and the analysis, it is possible use the others experience in our own benefit.

This work was divided into six chapters:

1. Features of the tuba as a musical instrument
2. The process of the music teaching-learning: considerations for the didactics of the tuba
3. The faculty and the musical teaching: training, learning and teacher professional development
4. Methodological design of the investigation
5. Investigation report
6. Conclusions

The methodological approach selected was the qualitative. An essential reason to choose these methods of investigation is determinate by the features of the object under study and our investigation purposes.

“Creo que sólo podemos ser el producto de una larga cadena de antepasados y que todo artista creador está involuntariamente ubicado como eslabón de esta cadena. Cooperar en la continuidad hasta un punto en que lo atemporal es más importante que lo momentáneo”

Ernst Toch (2001, p. 5)

AGRADECIMIENTOS



A mis padres por sus valores, su dignidad y su esfuerzo,

A Irla por ser, por estar, por su luz,

A Vane por acercarme a la música,

A Edu por enseñarme a amar la música y su profesión,

A Carlos por enseñarme qué es un profesor,

A Miguel por enseñarme lo que hace un profesor,

A Mercedes por su amistad, empuje y constancia,

*A mis alumnos, a los que tuve, a los que tengo y a los que tendré, porque
ellos son el motor que impulsa todo esto,*

A todos sin los que esto sería imposible,

A todos.

Gracias

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1: CARACTERÍSTICAS DE LA TUBA COMO INSTRUMENTO MUSICAL.....	19
1.1. Introducción.	22
1.2. Descripción de la tuba: posibilidades sonoras y musicales.....	22
1.3. Breve reseña histórica de la tuba: compositores, intérpretes y profesores destacados.	27
1.4. Habilidades técnicas y musicales en la interpretación de la tuba.	36
CAPÍTULO 2: LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MÚSICA: CONSIDERACIONES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA TUBA	77
2.1. Introducción.	80
2.2. Los estudiantes y el aprendizaje de la música: aspectos cognitivos y actitudinales.	80
2.3. El currículo oficial de la enseñanza de la tuba de los Conservatorios de Música.	132
CAPÍTULO 3: EL PROFESORADO Y LA ENSEÑANZA MUSICAL: FORMACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	157
3.1. Introducción.	160
3.2. Líneas de investigación sobre la enseñanza, el profesor y su formación.....	160
3.2.1. Clasificación de Shulman	161
3.2.2. Clasificación de Cochran-Smith y Fries.....	167
3.3. El aprendizaje profesional docente: construcción de conocimiento y socialización profesional.....	171
3.3.1. El conocimiento profesional docente	174
3.3.2. La socialización profesional.....	187
3.3.3. Modelos y dispositivos para el desarrollo profesional docente.	195
3.4. Investigaciones sobre el profesorado de música: su formación y su desarrollo profesional.....	211
CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	219

4.1. Introducción.....	222
4.2. Objetivos de la investigación.....	222
4.3. Justificación de la investigación.....	223
4.4. Enfoque metodológico.....	224
4.4.1. El estudio de caso como estrategia metodológica.....	228
4.4.2. Historia de vida.....	232
4.4.3. Fases y etapas de la investigación.....	241
4.4.3.1. Fase preparatoria.....	242
4.4.3.2. Fase de trabajo de campo.....	247
4.4.3.3. Fase de análisis e interpretación.....	250
4.4.3.4. Fase informativa.....	256
4.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	259
4.5.1. La entrevista.....	259
4.5.2. La observación.....	265
4.5.3. El análisis de documentos.....	269
4.6. Fiabilidad y validez.....	270
CAPÍTULO 5: INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	275
5.1. Informe de Eduardo.....	278
5.1.1. Introducción.....	278
5.1.2 Topografía de vida.....	278
5.1.3. Concepciones generales.....	290
5.1.4. Currículum en acción.....	296
5.2. Informe de Miguel.....	317
5.2.1. Introducción.....	317
5.2.2. Topografía de vida.....	317
5.2.3. Concepciones generales.....	329
5.2.4. Currículum en acción.....	333
5.3. Informe de Carlos.....	345
5.3.1. Introducción.....	345

5.3.2. Topografía de vida	345
5.3.3. Concepciones generales	353
5.3.4. Currículum en acción	357
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	369
6.1. Introducción.	372
6.2. Consideraciones sobre el problema y el proceso de investigación.	372
6.3. Reflexiones sobre los resultados de la investigación.	374
6.3.1. La formación de un músico	376
6.3.1.1. Cómo nace y se alimenta una pasión	376
6.3.1.2. Cómo una pasión pasa a ser una vocación	377
6.3.1.3. Cómo la vocación pasa a ser una profesión	379
6.3.2. La escenografía de los conservatorios de música	380
6.3.3. La polifonía del proceso de enseñanza-aprendizaje	382
6.3.3.1. Decidir el qué	383
6.3.3.2. Disponer de apoyos	385
6.3.3.3. Tener en cuenta para quién	386
6.3.3.4. Organizar el cómo	388
6.3.3.5. Valorar si lo estamos logrando	395
6.4. Perspectivas de futuro	397
CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y REFERENCIAS LEGISLATIVAS	401
7.1. Referencias bibliográficas	404
7.2. Referencias legislativas	424

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1: Serie armónica.....	24
Fig. 2: Simultaneidad de los dos procesos en el alumno.....	164
Fig. 3: Transformación de los programas de investigación en la enseñanza tradicional y fuentes del nuevo programa sobre conocimiento docente.....	167
Fig. 4: Conocimiento base de la enseñanza.....	184
Fig. 5: Fases y etapas de la investigación cualitativa.....	228
Fig. 6: Proceso general de análisis de datos cualitativos.....	238
Fig. 7: Codificación y análisis de los datos.....	253
Fig. 8: Comprender y situar las vidas individuales.....	256

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Relación de las diferentes áreas encargadas de producir el sonido.....	74
Tabla 2: Modos de registrar y almacenar observaciones: clasificaciones generales.....	268

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Primera entrevista: Eduardo Nogueroles Bermúdez

ANEXO 2: Segunda entrevista: Eduardo Nogueroles Bermúdez

ANEXO 3: Tercera entrevista: Eduardo Nogueroles Bermúdez

ANEXO 4: Observaciones: Eduardo Nogueroles Bermúdez

ANEXO 5: Primera entrevista: Miguel Moreno Guna

ANEXO 6: Segunda entrevista: Miguel Moreno Guna

ANEXO 7: Tercera entrevista: Miguel Moreno Guna

ANEXO 8: Observaciones: Miguel Moreno Guna

ANEXO 9: Primera entrevista: Juan Carlos Díaz Álvarez

ANEXO 10: Segunda entrevista: Juan Carlos Díaz Álvarez

ANEXO 11: Tercera entrevista: Juan Carlos Díaz Álvarez

ANEXO 12: Observaciones: Juan Carlos Díaz Álvarez

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

En España, la enseñanza de la tuba y el bombardino ha cambiado de una manera notable en los últimos 25 o 30 años. Este avance ha sido posible gracias a la labor de muchos profesores y alumnos que, con su quehacer y esfuerzo, ayudaron a que la tuba y el bombardino ocupen un lugar de igual a igual con respecto al resto de los instrumentos en nuestros conservatorios y escuelas de música, pasando de estar relegados a seguir lo que se hacía en otros instrumentos de viento-metal a “emanciparse” pedagógicamente y tener una voz propia.

En este periplo han jugado un papel muy destacable las enormes ganas de aprender y mejorar de las diferentes generaciones de docentes y aprendices de nuestro país. El ansia y la necesidad de mejora los han llevado en muchos casos a buscar nuevas fuentes e ideas, tanto en el extranjero como en destacados músicos o pedagogos de diferentes especialidades, creando de esta manera un cuerpo propio de conocimiento.

En este estudio buscamos *indagar sobre el conocimiento docente de algunos de los más destacados profesores de tuba que hay en España. Lo que buscamos no es sólo saber lo que hacen, sino también lo que piensan y lo que saben. Nos interesa saber el qué, el por qué y el cómo de lo que hacen, piensan y sienten.*

Lo que nos interesa no es sólo saber lo que sabe, piensa y hace un profesor de tuba, sino lo que sabe, piensa y hace un músico que da clase de tuba. Es más, en algunos casos, nos gustaría también poder ir más allá y reflejar lo que sabe, piensa y hace un músico que da clase de música.

El fin último no es marcar un camino a seguir por los diferentes profesores. Nos gustaría promover la reflexión del profesorado sobre sus pensamientos, enfoques o estrategias, cuestionándose porque hace una cosa y no otra.

Este trabajo lo hemos dividido en seis capítulos:

En el primero de ellos, presentaremos una breve contextualización de la tuba, describiendo su funcionamiento y sus posibilidades, haremos un recorrido por su

historia y acabaremos refiriéndonos a las habilidades y destrezas necesarias para tocar este instrumento.

En el segundo capítulo, abordaremos aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la música y revisaremos el currículum que rige el aprendizaje de la tuba en los conservatorios españoles.

En el tercero de los capítulos trataremos las diferentes líneas de investigación que podemos encontrar en los estudios sobre educación y formación del profesorado, profundizaremos en los tipos de conocimiento que tienen los profesores, y nos acercaremos a la socialización docente y al desarrollo profesional docente. Finalizaremos el capítulo presentando las líneas de investigación más destacadas sobre el profesorado de música.

En el cuarto capítulo, trataremos los objetivos de nuestra investigación y justificaremos la necesidad de ésta en la indagación sobre la enseñanza de la tuba. Nos referiremos a los aspectos metodológicos, describiendo la secuencia seguida y los instrumentos utilizados.

En el quinto de los capítulos presentamos el informe de investigación en el que explicaremos detalladamente cada uno de los estudios de caso que hemos desarrollado.

Para terminar, en las conclusiones, incluiremos una valoración y reflexión crítica del proceso seguido y de los resultados alcanzados.

Una investigación sobre la enseñanza de la tuba creemos que puede ser de interés para los diferentes profesores, intérpretes y alumnos de este instrumento, así como para otros docentes y músicos en general.

CAPÍTULO 1

CARACTERÍSTICAS DE LA TUBA COMO INSTRUMENTO MUSICAL



CAPÍTULO 1: CARACTERÍSTICAS DE LA TUBA COMO INSTRUMENTO MUSICAL

1.1. Introducción

1.2. Descripción de la tuba: posibilidades sonoras y musicales

1.3. Breve reseña histórica de la tuba: compositores, intérpretes y profesores destacados

1.4. Habilidades técnicas y musicales en la interpretación de la tuba

CAPÍTULO 1: CARACTERÍSTICAS DE LA TUBA COMO INSTRUMENTO MUSICAL

1.1. Introducción

En el presente capítulo haremos una presentación de la tuba como instrumento musical. Lo que nos proponemos es contestar a tres sencillas preguntas: ¿qué es?, ¿cómo llega a ser? y ¿qué hace el intérprete para que sea un instrumento musical?

Comenzaremos con unos apuntes sobre el instrumento en sí, su funcionamiento y sus posibilidades sonoras y musicales para, a continuación, realizar un breve recorrido sobre la historia de la tuba y finalizar el capítulo con las habilidades o destrezas necesarias para tocar este instrumento.

1.2. Descripción de la tuba: posibilidades sonoras y musicales

Si tomamos como marco de referencia la clasificación que realizaron los musicólogos Sachs y Hornbostel en 1914, la tuba es un aerófono de labios vibrados (Phillips y Winkle, 1992).

Existen muchas formas de producir sonidos (idiófonos, cordófonos, membranófonos...) que son usadas por diferentes instrumentos musicales para producir su materia prima, su sonido. Un aerófono de labios vibrados es un tubo sonoro: un tubo relleno de una columna gaseosa que al ser convenientemente excitada puede producir sonido, siendo esta columna gaseosa el cuerpo sonoro y funcionando el tubo como amplificador y definidor de la forma de la mencionada columna (Sundberg, 1991).

La tuba pertenece a la familia de los instrumentos de viento-metal. Cuando hablamos de instrumentos de viento-metal nos estamos refiriendo a tubos sonoros abiertos y de labios vibrados. En éstos, la vibración es iniciada por los labios del intérprete en la boquilla, siendo necesario para que se produzca sonido una onda

estable. Un aspecto interesante es que los instrumentos de viento-metal no pertenecen a esta familia por el material en que están contruidos, sino por la forma de producir el sonido, la vibración de los labios (Sundberg, 1991).

En un tubo sonoro abierto la nota más grave que produce es la fundamental, en este sonido el nodo de la onda está en el medio y los vientres en los extremos del tubo. Este sonido se puede descomponer en sonidos puros que suenan por simpatía: los armónicos. Cuando extraemos uno de estos armónicos para sonar como sonido principal es un parcial y, sobre éste, también suenan armónicos. La estructura armónica de un sonido es lo que denominamos timbre (Fletcher y Rossing, 1991).

La afinación es la organización de las alturas del sonido de un instrumento según un sistema determinado. La entonación es la afinación diferenciada de las alturas, dependiendo por una parte de las habilidades instrumentales y auditivas del intérprete y, por otra, del estilo, tempo, configuración e instrumentación de la pieza (Geller, 1997).

En la música occidental el sistema de afinación no es completamente temperado ni tampoco está completamente basado en la afinación pura o natural. El sistema musical se puede presentar de forma sonora en los más diferentes sistemas de afinación o entonación y, además, es posible reconocer las notas con una desviación considerable de la afinación. Esto es posible porque en cada nota hay un cierto margen en el cual es identificada por el oído como la misma nota. Se puede decir que la música ejecutada en la práctica consiste en valores aproximados más o menos exactos, afectando esto, como es natural, a la afinación y a otros parámetros de la música (Geller, 1997).

Un intervalo temperado es un intervalo deliberadamente desafinado a favor de otro intervalo que entonces se afina mejor, el temperamento es la desafinación selectiva de un tipo de intervalo, para poder afinar puro otro tipo de intervalo (Geller, 1997).

Con cada tono que escuchamos no suena sólo ese único tono, sino que suenan además un número de tonos más agudos, los armónicos. Todos ellos se funden fuertemente en nuestra percepción auditiva hasta formar un único sonido percibido como tono único. El tono fundamental y sus armónicos, cuyo número es teóricamente infinito, forman juntos la serie de armónica que está organizada según

un orden establecido por la naturaleza, la frecuencia de oscilación de los armónicos son números enteros, múltiplos de la frecuencia de oscilación de la fundamental. La composición del espectro de tonos parciales, los armónicos que aparecen y con qué intensidad suenan depende del cuerpo sonoro y determina el timbre (Geller, 1997).

En la serie armónica los armónicos están numerados correlativamente, de forma que la fundamental se considera como el primer tono parcial o primer armónico. Hay que tener en cuenta que la afinación de la serie de los armónicos varía respecto a la afinación temperada, de tal forma que si en la fundamental la frecuencia es n y el periodo T , la frecuencia y periodo del siguiente armónico es $2n$ y $T/2$, y así sucesivamente (Geller, 1997).

En los instrumentos de viento metal con una misma longitud de tubo podemos hacer sonar diferentes alturas de sonido, parciales, cambiando la velocidad de vibración mediante el aire y los labios. Por lo que, con una misma longitud de tubo podemos tocar diferentes notas, la serie armónica:

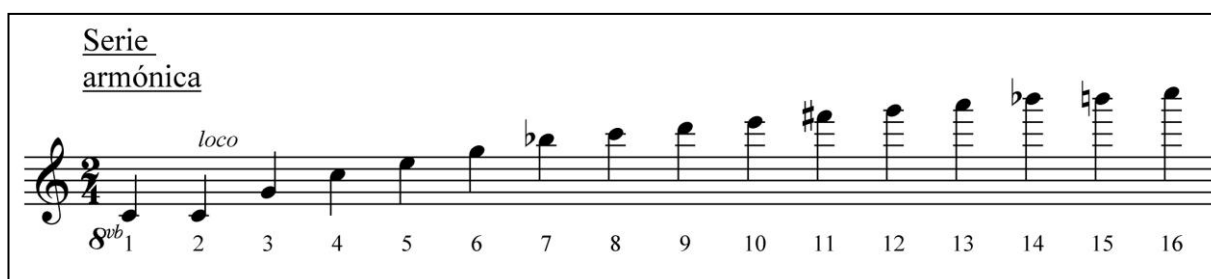


Fig. 1: Serie armónica

En un tubo cónico perfecto los sonidos deberían corresponder con la serie armónica, siendo la frecuencia de todos los armónicos múltiplos de la frecuencia de la fundamental. Si bien estos cálculos están realizados sobre simulaciones matemáticas y no existen ejemplos reales de tal teoría. Si por el contrario nos encontráramos con un tubo cilíndrico perfecto los sonidos que escucharíamos con mayor facilidad serían los que se corresponderían con los impares de la serie armónica. Con todo, en la práctica, en los instrumentos musicales nos encontramos con tubos mixtos en los que prima más una forma que otra (Myers, 1997a).

Para cambiar de serie armónica en los instrumentos de viento-metal lo más común es alargar o acortar el tubo. A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes soluciones como son los sistemas de agujeros, los sistemas de vara, las válvulas... (Myers, 1997a).

En los instrumentos de viento-metal nos encontramos con que en los extremos del tubo están la boquilla en un lado, en el opuesto la campana y, en el centro, la tubería principal. La tubería, que también se llama “cuerpo del instrumento”, puede ser cónica o cilíndrica, si bien en la mayoría de los casos nos encontramos con formas mixtas en la que prima más una forma sobre la otra (Instrumentos cilíndricos: trompeta, trombón; Instrumentos cónicos: Tuba, fliscorno, bombardino).

La campana se encuentra en uno de los extremos del instrumento, su función es amplificar el sonido, además de funcionar como reflector del propio sonido, a la vez que influye en la estructura armónica del instrumento y, por lo tanto, en su timbre. El rango de diseño de una campana es bastante limitado, esto se debe a que el último vientre de la onda no se produce justo en el borde de la campana sino a una cierta distancia de éste. Si se reduce el ancho de la campana esto puede favorecer los sonidos agudos, no necesariamente los armónicos, si el tamaño de la campana crece excesivamente puede producir un efecto similar. Como ya hemos comentado la campana también amplifica el sonido y actúa como reflector del sonido, así es que las ondas superiores de frecuencia son más eficazmente radiadas como sonido fuera del instrumento. La ausencia o presencia de armónicos agudos se ve influida por varios factores siendo la campana uno más de los aspectos más importantes de los que afectan al espectro del sonido de un instrumento de viento-metal (Fletcher y Rossing, 1991).

Existen elementos que permiten modificar la física de los instrumentos, uno de los más usuales es la sordina, de la que encontramos varios tipos en el mercado (straight, solotone, harmon, cup...). La sordina modifica la estructura física del instrumento afectando al volumen, al timbre y al tono. Si bien la acción que ejerce una sordina depende del modelo, podríamos generalizar que suelen absorber entre 200 y 300 Hz (Fletcher y Rossing, 1991).

Los antecesores de los instrumentos de viento-metal, en sus orígenes, no tenían boquilla, sino que contaban con un achatamiento del tudel para favorecer el acomodo de los labios. Así, por ejemplo, nos encontramos con que los Lurer, que datan del 1800-1100 a.C., tenían una boquilla fija. El salpinx (salfienx) griego contaba con una boquilla de cuerno o hueso. En épocas posteriores se siguieron diferentes modos de creación de boquillas hasta llegar a los complejos sistemas de fabricación actuales. De manera que, hoy en día, la boquilla representa una de las partes del instrumento que más estudio y desarrollo conlleva y, por ello, en la actualidad se pueden encontrar modelos muy diferentes de boquillas (Bevan, 1978).

La boquilla es la parte del instrumento que está en contacto directo con los labios del intérprete. La vibración de los labios se origina dentro de la boquilla y a través de ésta se traslada al instrumento. Como consecuencia de esta afirmación es fácil comprender la importancia de la boquilla en el resultado sonoro. La forma de la boca, los labios, la manera de soplar, y el propio instrumento... son algunos de los factores que afectan al funcionamiento de una determinada boquilla, siendo ésta una de las partes del instrumento a la que más estudios, artículos y bibliografía se ha dedicado. La boquilla influye en la comodidad a la hora de interpretar, en el sonido, en la articulación... Son muchos aspectos los que afectan al resultado que se va a propiciar a través de la boquilla, lo importante es alcanzar una mezcla equilibrada y armónica de todos estos elementos consiguiendo, en la medida de lo posible, que se adapten a nuestras necesidades (Fletcher y Rossing, 1991 y Phillips y Winkle, 1992).

Los instrumentos de viento-metal están en continua evolución. Los fabricantes actuales tratan de solventar los posibles problemas que se encuentran aplicando diferentes innovaciones y recursos. Así, hoy en día, nos encontramos con boquillas de diferentes materiales, formas, acabados, que pueden desmontarse... llegando algunos fabricantes a realizar boquillas por encargo en las que los propios clientes indican el diseño de las mismas y se las hacen a medida, diferentes de los estándares de las marcas y, en muchos casos, únicas.

Además de las boquillas, las tubas y los bombardinos también sufren estas novedades de construcción y están sometidos a procesos continuos de innovación y desarrollo. De esta forma, podemos encontrar diferentes tudel o campanas en un mismo instrumento, maquinaria de aleación más dura y ligera, instrumentos con más válvulas, variedad en la colocación de bombas invertidas, el uso de triggers, diferentes

baños y tipologías de materiales... Todas estas novedades, y más que están por llegar, tienen como único fin mejorar la respuesta de los instrumentos, ayudando a los intérpretes en su actividad musical.

En los instrumentos de viento-metal el resultado acústico depende de varios factores. Por un lado del intérprete (la forma de su boca y cara, la manera en que impulsa el aire, los labios...), otro factor importante es el instrumento (su forma, materiales, temperatura, comportamiento del aire dentro del instrumento...) y del ambiente, sala o lugar en el que se produzca la interpretación (humedad, temperatura, materiales de la sala, distancia del oyente...) (Myers, 1997a).

1.3. Breve reseña histórica de la tuba: compositores, intérpretes y profesores destacados

Si pensamos en el origen de los instrumentos de viento-metal debemos remontarnos muchos siglos atrás. El hombre primitivo trata de modificar su propia voz o imitar los sonidos que le llegan del mundo exterior y, para ello, desarrolla diferentes sistemas utilizando los medios que tiene a su alcance a la vez que realiza nuevos descubrimientos sonoros (Sarkissian, 1997).

Estos primeros instrumentos eran cuernos de animales, ramas, caracolas marinas y otros objetos que provenían de la naturaleza y que tenían como función transmitir señales, llamar al combate, actuar en ritos religiosos o ser usados en momentos de exaltación y regocijo. En muchos casos funcionaban simplemente como un megáfono o altavoz, gritando en su interior para deformar, aumentar o distorsionar la voz del ejecutante (Phillips y Winkle, 1992).

A lo largo de la historia los distintos pueblos han usado diferentes instrumentos de viento-metal. Las trompetas metálicas eran ya conocidas en la antigüedad, siendo la mayor parte de ellas de bronce, si bien se utilizaron también otros metales. Vestigios del uso de instrumentos de viento-metal los podemos encontrar en pueblos como los etruscos, griegos, hebreos, celtas, romanos... (Sarkissian, 1997).

La fabricación de los instrumentos de viento-metal evolucionó enormemente a medida que las posibilidades técnicas de los constructores lo fueron posibilitando.

Sin duda, uno de los avances más importantes en la fabricación de los instrumentos de viento-metal fue la invención y desarrollo de la válvula. Para cambiar de serie armónica el proceso más habitual es ampliar o acortar el tubo. A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes mecanismos para conseguirlo como son los sistemas de agujeros, los sistemas de vara, las válvulas...En la actualidad los sistemas más usados en la tuba y el bombardino son las válvulas (pistones, cilindros o ambos) (Myers, 1997a).

La creación del sistema de válvulas marca un antes y un después en el devenir de los instrumentos de viento-metal. La incorporación de la válvula permitió que se solventaran varios problemas. La válvula hace que los instrumentos de viento-metal sean enteramente cromáticos, sin huecos, su sonoridad es homogénea y se convierte en un sistema ágil (Myers, 1997a).

La primera invención de un mecanismo de válvulas es atribuida al inglés Charles Clagget que, en el 1788, desarrolló un sistema que no fue muy valorado en su época. Este sistema consistía en unir dos cornos con una válvula que permitía pasar de uno a otro sin mover la boquilla. Un paso importante lo dan Stoelzel y Blümel en 1814. En este año patentan un nuevo pistón que sirve como base a desarrollos posteriores (Myers, 1997b).

La invención de la válvula vienesa de doble tubo, usada todavía hoy, es comúnmente atribuida al vienes Leopold Uhlmann, que la patentó en 1830. Pero realmente perfeccionó la válvula de doble tubo inventada por C. F. Sattler en 1821 (Myers, 1997b).

En la década de 1830 nos encontramos con la válvula rotatoria desarrollada por Riedl, que la patenta en el 1835. En el 1824, Adams construyó una trompeta que tenía un sistema rotatorio. El trabajo de Riedl se considera como el resultado del desarrollo de la válvula de Adams, si bien algunos historiadores hablan de inventos independientes (Phillips y Winkle, 1992).

En 1835, Wieprecht en colaboración con Moritz, inventan el sistema de Válvula Berlinesa: este pistón tiene un gran diámetro por lo que puede permitir el paso del aire en un plano. Esto le aporta beneficios frente a otros sistemas al permitir un pase ancho del aire. En 1838 el francés Perinet diseña el pistón conocido por este

nombre. Se trata de un desarrollo del inventado por Stözel y es similar al usado hoy en día (Myers, 1997b).

Como ya hemos comentado, al modificar la longitud del tubo cambiamos la serie armónica. Para bajar un semitono tenemos que ampliar ese tubo aproximadamente en un 6% su longitud. Para bajar un tono no se amplía un 12% la longitud del tubo inicial sino un poco más, un 6% a la longitud resultante de haber bajado un semitono, un 12,36%, y así sucesivamente. Si “x” es el nº de semitonos que queremos añadir y “L” la longitud inicial, la formula sería: $(1,06)^x \cdot L$ (Sundberg, 1991).

El problema del uso de las válvulas para modificar la longitud del tubo para cambiar de nota se da al combinar diferentes válvulas. Para solucionarlo, los constructores usan diferentes sistemas como desafinar algunas válvulas para buscar el equilibrio, colocar bombas de afinación móviles, usar un mayor número de válvulas, palancas de afinación, diferentes combinaciones de posiciones, sistemas de compensación... Concretamente, los diferentes sistemas de compensación surgieron en el siglo XIX (Myers, 1997b).

En 1874, Baikley desarrolla el sistema de compensación que, en 1880, Besson usaría en sus instrumentos. Este es el sistema que hoy en día usan muchos bombardinos y tubas: consiste en que, al activar la 4ª válvula en combinación con cualquiera de las otras, se añade un segmento de tubo proporcional a la longitud que añade la válvula seleccionada, funcionando como corrector (Myers, 1997b).

La necesidad de un instrumento de viento que hiciera la línea grave en la banda y en la orquesta llevó a los diferentes compositores a usar diversos instrumentos y a requerir a los fabricantes una solución a esta necesidad. Los compositores tenían dificultades para usar un instrumento que desempeñara el rol de bajo de los instrumentos de viento-metal. Por todo ello la tuba y el bombardino nacieron como una solución a una necesidad funcional de los compositores (Bevan, 1996).

Como antecesores de la tuba ocupan un lugar destacado el serpentón y el oficleido. El serpentón es, tal vez, el instrumento más antiguo de viento-metal considerado antecesor funcional directo de la tuba. La invención del serpentón es tradicionalmente atribuida al monje Guillaume de Auxerre en 1590, si bien anteriormente ya se podían encontrar instrumentos similares en Italia y Francia. Era

un instrumento de tubo cónico simple, de madera, recubierto de cuero o piel, en donde estaban repartidos convenientemente una serie de agujeros que, normalmente, eran seis. Más tarde, y en favor de la técnica, aparecen las llaves que posibilitarán un mayor desarrollo del instrumento, aunque ello no mejoraría uno de sus principales defectos, la afinación. El serpentón fue desarrollado para tocar los bajos a los coros en la iglesia, posteriormente su uso se extendió a la banda y a la orquesta. El serpentón fue usado por compositores como Haendel, Verdi, Wagner... (Bevan, 1996)

Los esfuerzos que se hicieron para mejorar el serpentón llevaron de una manera natural al desarrollo del oficleido. En 1810, en Dublín, el fabricante de corneta Joseph Halliday creó la corneta de llaves, el progenitor del cornetín moderno. Para su creación, basó su diseño en la trompeta con llave, un instrumento del que ya había modelos en el siglo anterior. En 1821 patentó el oficleido, un instrumento fabricado en metal que parecía un largo fagot con los agujeros tapados por llaves articuladas, parecidas a las del saxofón, que se tocaba con una boquilla de metal o marfil. Más poderoso que el serpentón, el oficleido, fue cobrando importancia y desempeñando funciones más importantes dentro de la orquesta. Para este instrumento escribieron compositores como Spontini, Mendelshon, Berlioz, Wagner... Durante todo el siglo XIX y principios del XX, los instrumentistas que tocaban el oficleido, también tocaban la tuba, alternando ambos instrumentos (Bevan, 1978).

La tuba fue patentada el 12 de septiembre del 1835, en Prusia, por W. Wieprecht y por J. Moritz, siendo ésta una tuba afinada en Fa (Bevan, 1978).

Si bien la tuba fue patentada en el 1835, podemos hablar de la existencia de otros instrumentos de características similares con anterioridad a esta fecha. El siglo XIX fue un momento de especial ebullición en lo tocante a la fabricación de instrumentos. En esta época podemos citar constructores como Cervený, Sax, y Guichard que desarrollaron instrumentos afines a la tuba (Bevan, 1978).

Pese a que el oficleido y el serpentón mantuvieron su uso en algunos ámbitos, estos instrumentos fueron pasando a un segundo plano a medida que avanza el siglo XIX y entra el siglo XX. Hasta bien entrado el siglo XX el oficleido seguía utilizándose en diferentes contextos, y esto provoca que muchos instrumentistas lo

combinaran con la tuba durante la última parte del siglo XIX y principios del siglo XX, y a partir de esta fecha el oficio fue perdiendo importancia de manera paulatina. Muchos compositores del siglo XIX ya usaron la tuba como es el caso de Wagner, Berlioz, Brahms, Mahler, Bruckner... (Bevan, 1997).

Al referirnos a la tuba debemos tener en cuenta que estamos ante el instrumento más grande de la familia de los instrumentos de viento-metal. La tuba es un instrumento cónico, con pistones o cilindros (el número de válvulas puede ir de 3 a 6), con diferentes acabados (suelen ser plateadas, doradas o sin baño) y distintas afinaciones (las más usuales son C, Bb, F y Eb). La elección de un instrumento u otro depende de diversos factores como el nivel del intérprete, el uso, la disponibilidad, la tradición o el gusto. Como ocurre con otros instrumentos, podemos encontrar tubas de diferentes tamaños que componen la familia de la tuba: las más habituales son la tuba contrabajo (afinada en C o Bb), la tuba baja (afinada en F o Eb) y la tuba tenor o bombardino (afinada en C o Bb). Hoy en día cuando nos referimos a la tuba pensamos en los instrumentos bajo o contrabajo, mientras que si nos queremos referir a la tuba tenor, en España, usamos casi exclusivamente el término bombardino. En nuestros conservatorios se imparten ambos instrumentos bajo la titulación de tuba - que los integra-, si bien lo habitual es que los intérpretes de tuba toquen únicamente los instrumentos bajos y contrabajos y los de bombardino la tuba tenor. Podemos encontrar casos de intérpretes que compatibilizan todos los instrumentos, pero es poco frecuente.

La didáctica musical que se desarrolla en estos momentos es, lógicamente, un producto histórico. El retrato que podemos hacer de la enseñanza de la música en la edad media y en el barroco resulta frustrante y muy fragmentado (Mengozzi, 2007), y más bien podríamos considerar que la didáctica que se lleva a cabo en la actualidad bebe en la tradición de los últimos dos siglos. En el siglo XIX se desarrolló la imprenta musical, produciéndose tiradas amplias a partir del 1830. Esto permitió que la música escrita llegara cada vez a un número mayor de personas. A esto debemos unir que a finales del siglo XIX los avances técnicos permiten que la música, en forma de grabación, pueda llegar a un público más amplio y, a la vez, que se facilite la difusión de las grandes obras. Con el aumento del público nace un mercado de consumo en el que surgen una serie de músicos profesionales cada vez más especializados y virtuosos en sus respectivas áreas (Jorquera, 2002).

Desde principios del siglo XIX el aburguesamiento de la vida musical en Europa ha tenido como consecuencia un desarrollo incesante de la enseñanza de la música privada. La expansión de esta demanda recurría a profesores reclutados entre los maestros de escuela, los cantores, los músicos de orquesta y los cantantes. Así, durante la primera mitad del siglo XIX aparecen las primeras instituciones de enseñanza musical precursoras de nuestras escuelas de música y conservatorios (Preiss, 2000a).

En torno a la didáctica de los instrumentos musicales se han ido alternando y solapando a lo largo de la historia dos corrientes: una enseñanza basada en la linealidad o una enseñanza basada en la aproximación compleja. La primera de las corrientes la siguen aquellos que sugieren una didáctica instrumental basada en la gradualidad, en la descomposición de los aprendizajes en elementos simples que se van acumulando. Por otro lado, en la enseñanza basada en la aproximación compleja la guía principal para el profesor son las capacidades y competencias que el alumno lleva a la clase de instrumento, realizando una aproximación holística a la práctica instrumental. Si bien estas dos corrientes parecen contrarias en muchos aspectos no por ello son excluyentes, pudiendo encontrar profesores que emplean las dos dependiendo del alumno, el nivel o el contexto (Jorquera, 2002).

En los últimos 30 años las escuelas de música y los conservatorios han tenido una evolución enorme, posibilitando hoy en día un enfoque global que cubre todos los aspectos desde el despertar musical, la enseñanza en los diferentes niveles o los cursos para adultos (Preiss, 2000a).

A medida que avanza el siglo XIX se empezaron a instaurar metodologías específicas para aprender las diferentes destrezas necesarias para tocar cada instrumento, apareciendo los primeros libros de “técnica” en los que tenía mucho peso la repetición de ejercicios estándar. La enseñanza basada en ejercicios se realizó de manera sistemática, estableciéndose, de una manera que podríamos definir como “cartesiana”, una metodología completa de diferentes combinaciones de aspectos rítmicos, articulaciones, escalas... que no formaban verdaderamente parte de piezas musicales. Será en estos momentos cuando la “técnica”, en algunos casos, llega a convertirse un fin en si mismo a través de ejercicios dirigidos a dominar cada una de las habilidades necesarias para tocar (Jorquera, 2002).

Como ya hemos comentado, en los dos últimos siglos se han trabajado ejercicios que en muchos casos, dado el pobre enfoque práctico, constituían un fin en sí mismos descontextualizándolos de las obras musicales, a la vez que no tenían en consideración al sujeto protagonista, al propio aprendiz. Precisamente la técnica como un valor en sí mismo condujo en muchos casos al ejercicio repetitivo, muchas veces mecánico, en todo aquello considerado fundamental para el desarrollo instrumental. En la actualidad cada vez se tiende más a trabajar la técnica teniendo en cuenta la funcionalidad respecto al sujeto y el repertorio que éste interpreta para que pueda realizar el aprendizaje paso a paso. El ejercicio útil conlleva la planificación adecuada de las acciones que deberán producir la pieza musical, estando este estudio caracterizado por la actividad cognitiva (Jorquera, 2002).

Juzgar que existe una técnica única para cada instrumento es didáctica y pedagógicamente muy cuestionable pues esto conlleva que la misma técnica es aplicable a todos los aprendices sin tener en cuenta las características individuales. No hay que pasar por alto que las dificultades de ejecución de cada alumno son diferentes, por ello cada profesor debería “elaborar” unos ejercicios o secuencias de trabajo de la técnica diferente para cada alumno teniendo en cuenta sus características. Una técnica que no tenga su fundamentación en las necesidades y particularidades de cada alumno y que sea entendida como una obligación incuestionable puede acabar produciendo dependencia. Es indispensable que cada alumno pueda alcanzar su propia independencia en su instrumento para poder seguir adelante con su desarrollo musical de manera autónoma. Una manera de ampliar las posibles soluciones a los problemas es conocer a distintos profesores proporcionando esto una visión más amplia y diversa de la ejecución instrumental (Jorquera, 2002).

Los primeros métodos de aprendizaje en los instrumentos de viento-metal probablemente estuvieron basados en la imitación: señales y piezas simples que podían ser aprendidas de memoria. Esta capacidad de aprender de memoria unida a la capacidad para improvisar eran requisitos muy apreciados por los músicos de la edad media y de la primera parte del renacimiento. La primera hermandad de músicos de viento-metal de la que tenemos documentación es la Nicolai-Zechbrüder que data de 1288 en Viena y duró hasta 1782. A partir de este primer momento surgen nuevas hermandades y aparecen nuevos métodos (Bendinelli, Fantini...) para diferentes instrumentos de viento-metal. Será en el siglo XIX cuando la enseñanza de

los instrumentos de metal cobra mayor importancia gracias a las innovaciones y a los avances en el diseño de estos instrumentos (Dudgeom et al., 1997).

En el siglo XIX nos encontramos con un momento de especial ebullición en lo que concierne a la enseñanza de los instrumentos de viento-metal: en este periodo hay una gran variedad de instrumentos que irán perdiendo peso a medida que avance el siglo como el serpentón, el bugle de llaves, la corneta, el oficleido... y comienzan a cobrar importancia los instrumentos que podemos encontrar hoy en día en las orquestas sinfónicas y en las bandas.

En esta época nos encontramos con figuras tan ilustres como J.Kail profesor de trompeta en el conservatorio de Praga o J.B. Arban virtuoso trompetista y profesor. De este último destaca su célebre método, que sigue estando en vigor en la enseñanza de los instrumentos de viento-metal. A éste debemos añadir otros métodos para trompa, trombón, oficleido, corneta... Siendo muchos de estos usados hoy en día en nuestros conservatorios y escuelas de música. El gran aumento en la publicación de métodos para diferentes instrumentos también viene propiciado por el incremento de la auto-instrucción, que va a jugar un papel determinante en la expansión tanto cualitativa como cuantitativa de estas publicaciones. Si bien surgen publicaciones de un enorme valor pedagógico también aparecen ciertos libros, sobre todo en las primeras décadas del siglo XX, que “vendían” recetas infalibles para superar diferentes dificultades ligadas a la interpretación que en muchos casos tenían su origen en grandes confusiones o bizarras teorías (Dudgeom et al., 1997).

Los métodos usados inicialmente para la enseñanza de la tuba y bombardino eran métodos de otros instrumentos como trompeta y trombón, y esta transferencia de métodos entre instrumentos sigue siendo aún habitual hoy en día. Actualmente la escasez de métodos propios ha menguado si bien la calidad de estas publicaciones para tuba y bombardino es dispar (Dudgeom et al., 1997).

Como sucede en otros casos en el ámbito musical, la enseñanza de los instrumentos de viento-metal no tiene una gran tradición en la elaboración de textos sobre el tema. Más bien se ha desarrollado un alto nivel de transmisión oral de los saberes derivados de la enseñanza del instrumento, teniendo una gran importancia aspectos de influencia vernácula y de la tradición popular. A pesar de esto, a partir del siglo XVIII, se puede constatar que los profesores se interesan más por dejar por

escrito sus prácticas y saberes por lo que la literatura relacionada con la enseñanza de los instrumentos de viento-metal ha ido en aumento. Uno de los aspectos más destacados de la enseñanza de los instrumentos de viento-metal es el interés, desde un punto de vista más holístico, por el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se puede apreciar como aumenta la sensibilidad hacia las necesidades individuales de los intérpretes. Esta visión holística afecta a que cada vez se considera más importante entender la música y el contexto en que se produce y no simplemente aprender a tocarla con el instrumento. En la actualidad hay dos aspectos que nos hacen ser muy optimistas en lo referente al futuro de la enseñanza de la tuba y el bombardino: cada vez hay más intérpretes que tocan estos instrumentos y la diversidad de estilos musicales en los que podemos encontrar estos instrumentos es muy amplia (Dudgeom et al., 1997).

Un aspecto que ha influido enormemente en la enseñanza de los instrumentos de viento-metal ha sido el gran número de bandas de viento que se crearon en la segunda mitad del siglo XIX. Estando estas bandas necesitadas de instrumentistas que pudieran cubrir todas las plazas fueron, y siguen siendo, las bandas actuales un importante vivero de instrumentistas de viento-metal en numerosas regiones y países. Además, sus figuras más destacadas han creado materiales pedagógicos y han influido enormemente en instituciones dedicadas a la enseñanza de la música (Dudgeom et al., 1997).

A lo largo de la historia, la enseñanza de la tuba y el bombardino ha estado influenciada por diferentes factores sociales, geográficos, económicos, educativos... Hoy en día cuando nos referimos a la enseñanza de la tuba y el bombardino debemos pensar en un fenómeno global, aunque siempre teniendo en cuenta que nos podemos encontrar con peculiaridades propias de las diferentes regiones o países. Pese a estas diferencias tenemos que recalcar que el “mestizaje” y la influencia mutua son un hecho incuestionable. A esto ayuda el gran número de cursos de perfeccionamiento que se ofrecen, variedad de concursos, y diversidad de organizaciones como AETYB, ITEA, etc.

Como precursores de la enseñanza de la tuba podemos citar a tubistas y maestros tan notables como Arnold Jacobs, Harvey Phillips, William J. Bell, Leonard Falcone, John Fletcher, Roger Bobo, Mel Culberston... Destacando todos ellos como eminentes músicos y reconocidos profesores.

De entre todas estas figuras seguramente ocupa un lugar destacado Arnold Jacobs. De él Adolph Herseth, el que fue trompeta solista de Chicago Symphony, dijo “yo no conozco a nadie de nuestro exótico mundo de la música y, particularmente, por supuesto del mundo de los instrumentistas de viento-metal, el cual haya realizado una contribución en más facetas de nuestro arte” (cit. por Frederiksen, 1996, p. i).

La enseñanza de la tuba y el bombardino ha cambiado de un modo notorio en los últimos 25 o 30 años. Esta evolución ha venido posibilitada por la ilusión y el trabajo de muchos profesores y alumnos que contribuyeron a que la tuba y el bombardino ocupen un lugar de igual a igual con respecto al resto de los instrumentos en nuestros conservatorios y escuelas de música, posibilitando su “emancipación” pedagógica respecto a otros instrumentos y a que, en definitiva, tengan una voz propia.

En esta travesía muchos aprendices y músicos encontraron esos nuevos conocimientos en tubistas y profesores de diferentes nacionalidades y en distintos países. Estos alumnos, que en aquel entonces estudiaron con tubistas extranjeros, volvieron con nuevas ideas y, lo que es más importante, sin ningún tipo de complejo.

Este viaje ha llevado a sus protagonistas a buscar inspiración y nuevas referencias e ideas en diferentes partes del mundo y en profesores de diferentes especialidades, creando de esta manera un cuerpo propio de conocimiento.

1.4. Habilidades técnicas y musicales en la interpretación de la tuba

Los instrumentos musicales son simplemente herramientas para la expresión musical. Para poder hacer música es necesario que el intérprete desarrolle unas destrezas o habilidades sobre las que “poner” la música. Estas habilidades necesitan ser cultivadas, mejoradas y mantenidas, pero siempre teniendo presente el objetivo de hacer música con ellas (Bobo, 2003).

Estas destrezas pueden agruparse en dos bloques (Roger Bobo, 2003). Por un lado, las destrezas técnicas (respiración, postura y posición del instrumento, embocadura, flexibilidad, picado y digitación) y, por otro, las destrezas musicales (ritmo, sonido, afinación, dinámicas, articulaciones y vibrato).

A continuación comentaremos más pormenorizadamente de algunas de ellas:

a) Respiración:

El aire es la fuente de energía para producir el sonido en los instrumentos de viento y, por ello, es un aspecto a tener muy en cuenta en la práctica instrumental (Bobo, 2003).

Antes del siglo XX, en la enseñanza de los instrumentos de viento-metal, apenas se hacía hincapié sobre la importancia de la respiración, y la necesaria relajación en este proceso, es más, el consejo más popular era el de “apretar la tripa”. Tanto es así que durante varias generaciones los instrumentistas de viento-metal eran instruidos en creencias erróneas tales como que el diafragma estaba bajo el ombligo y que debían focalizar ahí la presión. Este desconocimiento se ha ido menguando gracias al trabajo de algunos profesores, entre los que destaca A. Jacobs, que investigaron el funcionamiento del cuerpo humano contando con la ayuda de profesionales de la medicina en esta labor (Frederiksen, 1996).

La respiración es el proceso mediante el cual nuestro cuerpo capta oxígeno y elimina el dióxido de carbono. La función de la respiración es desplazar volúmenes de aire desde la atmósfera a los pulmones, y viceversa, y realizar el intercambio gaseoso en los pulmones. Dentro del sistema alveolar de los pulmones las moléculas de oxígeno y de dióxido de carbono se intercambian pasivamente, por difusión, entre el entorno gaseoso y la sangre (Sherwood, 2010).

Como venimos diciendo, el sistema respiratorio es el conjunto de estructuras que permiten obtener oxígeno y eliminar dióxido de carbono, además de cumplir esta función, en los instrumentistas de viento el flujo de aire es la energía de la que emerge su expresión artística. En los instrumentistas de viento-metal, al igual que en los cantantes, la vibración tiene un origen orgánico: en los cantantes son las cuerdas vocales y en los instrumentistas de viento-metal son los labios los que son movidos por el flujo de aire proveniente de los pulmones, funcionando el instrumento como amplificador de esta vibración (Sardá, 2003).

En el sistema respiratorio hay elementos que permiten la entrada y salida de aire y otros que se encargan del intercambio de gases. El sistema de conducción está formado por las fosas nasales, senos paranasales, faringe, cavidad bucal, laringe, tráquea y árbol bronquial. El intercambio de gases se produce en los alveolos (Sherwood, 2010).

El proceso de trasladar volúmenes de aire desde la atmósfera a los pulmones, y viceversa, se conoce como ventilación. La ventilación es un proceso cíclico y consta de dos etapas: inspiración y expiración. Durante la inspiración entra aire en los pulmones gracias al aumento de volumen torácico que provoca una presión intrapulmonar negativa, lo que conlleva que el aire penetre en los pulmones hasta que la presión intrapulmonar y la atmosférica están igualadas (Sardá, 2003).

Durante la inspiración, para provocar el aumento de la capacidad torácica, y posibilitar la entrada de aire en los pulmones, intervienen el diafragma, la musculatura abdominal, los músculos intercostales externos e internos, los músculos esternocleidomastoideos, los serratos anteriores y los escalenos. Durante una respiración “normal” prevalece el uso del diafragma y de los músculos intercostales externos, mientras que cuando se produce una inspiración forzada éstos se ven auxiliados por el resto de la musculatura referida anteriormente (Sherwood, 2010). Al inspirar, si se hace usando todas las posibilidades respiratorias, se produce un ensanchamiento en todo el contorno del tórax (Lodes, 2008).

La expiración es el proceso contrario a la inspiración en el que, gracias a la fuerza elástica de la caja torácica, ésta se retrae generando una presión positiva que supera a la atmosférica posibilitando la salida de aire de los pulmones. En este proceso las estructuras vuelven a la posición de partida facilitando la salida de aire al exterior (Sherwood, 2010).

El centro respiratorio está situado en la médula espinal y en el bulbo raquídeo, y se encarga de regular los movimientos respiratorios involuntarios. Además de los mecanismos involuntarios también se puede influir en la respiración por medio de otros sistemas: podemos contener la respiración voluntariamente, acelerarla o hacerla más pausada y profunda. Mediante influjos anímicos, térmicos, sensoriales, motores o con diferentes sustancias nuestra respiración también reacciona (Lodes, 2008).

El trabajo de la respiración aporta numerosos beneficios: posibilitar la adquisición de una mayor conciencia de la postura, tanto de pie como sentado, además de facilitar un aumento a la tolerancia al esfuerzo, gracias a la disminución del ritmo cardíaco y de la frecuencia respiratoria. Para los intérpretes, además de estos beneficios, podemos añadir que ayuda a disminuir los signos que aparecen en una situación de ansiedad (Sardá, 2003).

La respiración a la hora de tocar un instrumento de viento-metal, en concreto la tuba y el bombardino, difiere a la respiración para vivir, mientras que en esta última la finalidad es que se produzca el intercambio de oxígeno por dióxido de carbono, en la respiración para tocar un instrumento de viento el fin es producir sonido. Cuando un tubista o un bombardinista respira, su objetivo es mover grandes cantidades de aire (Frederiksen, 1996). A la hora de trabajar la respiración debemos tener en cuenta que todos los instrumentistas son diferentes y, por ello, también lo será su respiración (Bobo, 2003).

Podemos caracterizar una buena respiración como una sencilla respiración natural. Una buena respiración empieza por una posición relajada, una respiración amplia expandiendo los pulmones con la bajada del diafragma y la subida de la caja torácica y volver a la posición inicial de relax con una correcta expulsión del aire. Hay que mantener la relajación durante todo el proceso de respiración y controlar la velocidad del aire al inhalar y al exhalar (Phillips y Winkle, 1992).

Para realizar una buena respiración los hombros tienen que estar en posición normal y relajados todo el tiempo, la garganta siempre “abierta”, tanto en la inhalación como en la exhalación, y la posición corporal debe ser erguida, no rígida, sin tensión. Debemos tener en cuenta que una postura relajada y correcta es esencial para una buena respiración (Phillips y Winkle, 1992).

Con todo, la respiración tiene que provocar el movimiento, no el movimiento provocar la respiración. Hay que concentrarse en mover grandes cantidades de aire, no en mover el cuerpo para mover aire (Nelson, 2006).

El control de la respiración tiene que estar relacionado con las demandas específicas del registro, dinámica y longitud de las notas que se están tocando para una praxis efectiva de éstas (Phillips y Winkle, 1992).

Una gran interpretación musical se puede hacer sin saber cómo funciona nuestro cuerpo, de la misma manera que para conducir un coche no hay que saber cómo funciona un motor. No obstante, los conductores profesionales sí que deben saber cómo funciona un motor de la misma manera que un músico profesional de viento tiene que conocer el funcionamiento de la respiración. Si bien, aunque el músico debe de poseer conocimientos acerca de la respiración, cuando está tocando no debe pensar en ello, ese momento sólo es para la música. La respiración y el movimiento del aire pueden ser una fuente de estudio fascinante pero un intérprete necesita que sea lo más simple posible. Hacer una respiración natural minimizará los problemas (Griffiths, 1980; Frederiksen, 1996; Bobo, 2003; Nelson, 2006).

Un tubista o bombardinista ha de buscar que se produzca una mínima fricción al respirar. Dada la gran cantidad de aire que hay que mover es recomendable usar la boca para la inspiración. Debemos contemplar que la garganta es el punto intermedio entre la tráquea y la boca, y si está demasiado cerrada impide el paso correcto del aire al constreñir el caudal. La resistencia para el aire debe estar en los labios, no en la garganta, facilitando su camino hasta aquí (Frederiksen, 1996; Nelson, 2006).

Los tubistas ven amplificadas los problemas que presentan otros instrumentistas de viento-metal como fruto de su continua necesidad de aire, por ello deben usar el aire de una manera más eficiente que otros instrumentos de viento-metal (Dudgeom et al., 1997).

La respiración para tocar la tuba o el bombardino se efectuará principalmente a través de la boca, bajando la mandíbula inferior y pasando un gran volumen de aire a través de la garganta hasta los pulmones. Respirar por las comisuras de la boca, no a través de la boquilla, puede ser efectivo pero es frecuente que se produzca ruido, especialmente en respiraciones rápidas o muy grandes (Phillips y Winkle, 1992).

Muchos músicos sólo realizan una respiración baja (frecuentemente llamada diafragmática) sin expandir la parte superior de los pulmones, la caja torácica, perdiendo de esta manera la posibilidad de usar una cantidad mayor de aire y, por lo tanto, usando de una manera poco efectiva los recursos físicos de que disponen (Frederiksen, 1996).

El correcto uso del diafragma es fundamental, el diafragma está situado entre la parte torácica y la abdominal siendo el responsable de aproximadamente un 70%

del volumen de aire que entra en los pulmones. Si bien, como ya hemos comentado, no debemos desdeñar los demás recursos que tenemos (Frederiksen, 1996; Manson, 1977; Sherwood, 2010).

La capacidad pulmonar de una persona adulta no puede ser ampliada, viene determinada por su anatomía, pero está en manos del músico ser más eficiente y aprovecharla mejor. Los pulmones no crecen pero dada su naturaleza si que se pueden expandir más, pueden ser mejor utilizados. Esto le permitirá mover una cantidad mayor de aire, lo importante es usar de la manera más efectiva posible los recursos de los que dispone cada individuo (Griffiths, 1980).

Los estudiantes tienen que aprender una correcta respiración desde sus inicios como aprendices. Para ello, los profesores tienen que inculcar en sus estudiantes la rutina de la evaluación constante de su respiración y de sus hábitos interpretativos. Una de las tareas fundamentales del profesor es transmitir los buenos hábitos respiratorios en el alumno, siendo la respiración la piedra angular en la que se fundamenta la interpretación de la tuba y uno de los aspectos a desarrollar en los instrumentistas de viento-metal (Phillips y Winkle, 1992).

Aunque la adquisición de una buena respiración es esencial para un tubista o un bombardinista, los malos hábitos adquiridos en los primeros momentos son una gran dificultad y una rémora que consumirá mucho tiempo posteriormente para poder corregirlos. Este problema frecuentemente viene dado por una mala o confusa explicación de los profesores de cómo debe ser la respiración, lo que ocasiona que los alumnos aprendan el proceso de manera errónea (Dudgeom et al., 1997).

Desarrollar una buena técnica de respiración debe ser una de las finalidades del estudio de un tubista o un bombardinista (Dudgeom et al., 1997). Controlar de manera efectiva la respiración disminuye la frecuencia respiratoria y permite mover mayores volúmenes de aire, lo que posibilita por un lado mejorar la cantidad de oxígeno en los tejidos musculoesqueléticos y, por otro, tener más “combustible” para tocar la tuba o el bombardino. El trabajo de la respiración también facilita alcanzar una mayor elasticidad de la caja torácica, aumentar la capacidad pulmonar, ayudar al control postural y a aumentar la concentración del intérprete (Sardá, 2003).

Una buena manera de evaluar si la respiración que se está haciendo es correcta es escuchándola. Un modo de hacerlo es colocar el dedo pulgar delante de la

boca y escuchar el sonido que produce el aire al pasar buscando que sea profundo y lleno. Al atravesar el aire la boca no debe estar comprimido y obstaculizado por los labios o los dientes (Bobo, 2003).

Muchos intérpretes hacen una muy buena respiración al empezar la frase pero descuidan las respiraciones a medida que siguen tocando y la calidad del sonido se resiente. Por ello la parte media y final de la frase tiene que ser protegida haciendo siempre grandes respiraciones (Frederiksen, 1996).

Cuando se está respirando para tocar la tuba o el bombardino hay que prestar atención para conseguir una respiración llena, usar sólo 2/3 de la capacidad pulmonar (dejar siempre aire dentro a modo de “reserva” y para servir como soporte) y recordar que las notas graves gastan más aire que las agudas. Es recomendable, cuando se estudie nueva música, marcar las respiraciones que se van a hacer y, a medida que se domina la pieza, ese plan de respiraciones puede cambiar, pero seguir esta rutina ayudará a aprender las nuevas piezas más rápido y con menos problemas (Bobo, 2003).

Cuando los pulmones están llenos generan presión de aire al vaciarse por la diferencia de presión y a medida que van estando más vacíos es necesario realizar más esfuerzo para expulsar el aire que queda dentro. Cada vez hace falta más y más energía para mover menos y menos aire. Por ello siempre hay que tener la sensación de tener aire dentro (Nelson, 2006).

Para producir la máxima presión de aire es necesario que los pulmones estén llenos, de esta manera con muy poco esfuerzo se conseguirá un mayor empuje del aire lo que facilita enormemente tocar notas agudas. A la hora de soplar, el intérprete tiene que pensar en mover el aire como si fuera viento, no en producir presión. En el viento hay siempre presión, en cambio, al soplar con presión no hay siempre viento (Kelly, 1998).

La respiración no es sólo un elemento necesario para poder tocar, la energía que provoca la vibración de los labios, es más que eso. Para realizar un buen fraseo también es necesario respirar, respirar de manera musical, aportando la pausa que requiere la música en cada momento (Griffiths, 1980).

Por otra parte, hay que pensar que soplar es simplemente una pequeña parte del hecho de tocar la tuba o el bombardino, ya que la parte verdaderamente

importante es el sonido. Por ello, el viento tiene que ser usado como energía para hacer vibrar los labios, usando el volumen de aire necesario en cada momento (Kelly, 1998). El aire es la energía para tocar, pero la energía no es la música. Hay que tener siempre presente que el fin es hacer música (Nelson, 2006).

Además de la respiración habitual hay que contemplar la opción de realizar la respiración continua y la respiración por la nariz o “sniff”. La respiración continua consiste en no dejar de soplar mientras se coge más aire: cuando es preciso coger aire se inspira ese aire por la nariz a la vez que mediante la presión que ejercen los carrillos soplamos el aire que tenemos en la boca (Griffiths, 1980). Cuando no es posible realizar una respiración grande por la boca no hay que descartar hacer pequeñas respiraciones por la nariz (sniffing), pero siempre considerando esta opción como un recurso puntual (Manson, 1977).

En los registros graves, y cuando añadimos más tubería, la tuba requiere de una mayor cantidad de aire, este cambio de aire y de presión exige que haya que practicar los pasos de tubería abierta a cerrada, o los cambios de registro, para conseguir un buen balance y ecualizar esta diferencia (Manson, 1977).

La condición física del intérprete es un aspecto a considerar y que influye en la respiración de los tubistas y bombardinistas. Además de los ejercicios propios de respiración, que es conveniente trabajar, también es recomendable realizar deporte aeróbico, en el que nuestra respiración y nuestra capacidad cardíaca juega un papel importante (Manson, 1977).

La práctica de una respiración correcta ayuda al equilibrio físico y mental, a la vez que es beneficiosa para combatir estados de tensión física y aumenta de forma automática. Una persona que respire de manera profunda y sosegada se sentirá mejor que alguien que respire con dificultad, de forma apresurada, superficial y entrecortada (Lodes, 2008).

Por otro lado, trabajar notas largas es enormemente beneficioso para los tubistas y bombardinistas, entre otras ventajas ayudan a incrementar el control y la eficiencia del uso del aire. Desde este punto de vista, el principal objetivo es tocar con un sonido bonito y relajado que esté controlado por la respiración y no por la embocadura. Trabajando de manera regular notas largas este control poco a poco pasará a ser casi automático pudiendo ocupar la música el centro de nuestras

preocupaciones. Una cuestión a tener en cuenta es que para poder conseguir ese control es indispensable que las respiraciones sean lo más grandes y relajadas posibles (Manson, 1977).

Una de las mayores ocupaciones de los tubistas y bombardinistas es mejorar el registro agudo, este registro requiere de un control absoluto del flujo de aire y, para ello, es imprescindible realizar muy buenas respiraciones antes de afrontar la ejecución de estas notas (Manson, 1977).

b) Postura y posición del instrumento:

Los instrumentos musicales están pensados para obtener sonidos bellos, pero su diseño no suele tener en cuenta la capacidad física del intérprete, de la misma manera que no contempla la capacidad lesiva de mantener una postura determinada y de la repetición gestual que conlleva hacer música con esos instrumentos (Orozco Delclós, 2003).

Actualmente, la construcción de la tuba y el bombardino ha evolucionado significativamente en su diseño y materiales, pero no por ello han dejado de ser instrumentos grandes, pesados y, en algunos casos, ergonómicamente contraproducentes.

Desarrollar un control sobre todos los músculos de nuestro cuerpo es algo muy complejo y muchas veces inviable, por ello es mejor centrarse en los resultados y en mejorar éstos. Nuestro cuerpo es un sistema muy complejo por lo que suele ser mejor darle órdenes sencillas que engloben una combinación de acciones que tratar de ir una a una (Frederiksen, 1996).

Cuando un músico toca su instrumento pone en funcionamiento grupos musculares que activados por el sistema nervioso producen una estimulación neuromotriz que pone en funcionamiento todos los recursos necesarios para la interpretación. Conocer cómo funciona el cuerpo ayudará al intérprete a ser consciente de las partes implicadas, reconocer la posición más adecuada e influir en la ejecución artística (Sardá, 2003).

Hay un factor fundamental que afecta a todo ser vivo que habita la tierra, la fuerza de la gravedad. La gravedad influye en nuestra postura al incidir en cada uno de los segmentos corporales. La suma de cada una de las fuerzas corporales se ha definido como centro de gravedad. En una posición anatómica está situado en las últimas vertebrae lumbares. La modificación de la postura siempre implica un cambio de la llamada línea de gravedad y el desplazamiento del centro de gravedad (Sardá, 2003).

El sistema musculoesquelético, controlado por el sistema nervioso, permite el movimiento humano. La actividad coordinada entre varios grupos de músculos, huesos y articulaciones transmite la fuerza de los músculos y permite mantener la postura, así como coordinar movimientos. Será en este contexto dónde tenemos que entender el gesto musical. El sistema no actúa de manera aislada sino que los grupos musculares están relacionados, sistema agonista-antagonista, mientras que actúan unos, otros se inhiben o dejan de actuar. Cada cambio de posición que se produce para tocar la tuba o el bombardino implica modificaciones en el resto de segmentos o elementos que intervienen, y que se van adaptando a la nueva situación (Sardá, 2003).

La posición corporal del alumno es de vital importancia, el instrumentista tiene que poder alzar y coger el instrumento confortablemente. Además, mientras está sentado, sus pies tienen que estar bien apoyados en el suelo y tener un fácil acceso a los pistones y la boquilla. Una buena posición no requiere o causa ningún tipo de contorsión corporal, debe establecerse un sentimiento de naturalidad entre el intérprete y el instrumento. Ésta incentivará al estudiante a estar más motivado por el instrumento y facilitará el desarrollo del estudio necesario para desarrollar su potencial (Phillips y Winkle, 1992).

Un problema común en los estudiantes de tuba y bombardino es la posición corporal mientras estudian o tocan su instrumento. La posición corporal influye en aspectos tan relevantes a la hora de tocar la tuba y el bombardino como la respiración, la relajación, el sonido... La postura influye de manera directa en la capacidad de mover grandes cantidades de aire, y en la respiración influyen diferentes partes del cuerpo que dependen en gran medida de la posición corporal. La posición debe ser erguida, no firme, lo más “alto” posible pero sin tensión

(Frederiksen, 1996). La tensión es un enemigo de un buen intérprete de viento-metal (Griffiths, 1980).

La eficiencia y la facilidad son elementos claves a la hora de tocar un instrumento de viento metal. El músico tiene que aplicar solamente la energía necesaria para tocar, concentrarse en conseguir hacer música y un buen sonido lo más fácil que el pueda, sin sacrificar nunca la calidad del producto (Nelson, 2006).

Sostener el instrumento debe ser algo natural: una buena posición del instrumento ayuda a realizar una respiración más natural y relajada y a sentirse mejor. Cuando se sujeta el instrumento hay que tener en cuenta que la mano izquierda es la primera responsable de la estabilidad de éste, y así se deja a la mano derecha libre para su responsabilidad de digitación (Bobo, 2003).

El tubista o el bombardinista, tanto si está de pie como si está sentado, tiene que buscar un equilibrio estable así como el mínimo gasto energético, optimizar el uso muscular y un correcto alineamiento de los elementos óseos. Independientemente de si el músico está sentado o de pie tiene que partir de una posición que respete la armonía entre la cabeza, el torso y la pelvis, además de tomar conciencia de los apoyos. Otro de los aspectos a tener en cuenta es buscar una posición de equilibrio que respete las curvas de la columna vertebral y haga trabajar tanto a la musculatura abdominal como a la paravertebral (Sardá, 2003).

La posición corporal precisa de elementos estáticos que aporten estabilidad y resistencia y de elementos dinámicos que permitan la velocidad y la agilidad necesaria para tocar. La columna vertebral ejerce como elemento mediador entre ambos elementos, por ello la toma de conciencia de su posición y verticalidad constituye uno de los pilares del control postural. Esta toma de conciencia permite modificar progresivamente las posiciones no fisiológicas y reducir la aparición de problemas funcionales (Sardá, 2003).

El control postural dinámico busca una óptima relación entre la cintura escapular y las extremidades superiores, lo que permite al músico situar cada una de sus extremidades respecto al instrumento. La acción de dirigir la extremidad para acercarse al instrumento es de vital importancia por la participación de todo el complejo muscular escapular. El tubista o bombardinista no debe olvidarse del origen del brazo, moviendo el brazo hacia delante para posibilitar que participe todo

el brazo en su totalidad. Otro de los aspectos a vigilar es la colocación de la mano, hay que fijarse en el mantenimiento de la bóveda palmar, el respeto de los ejes digitales y la oposición del dedo pulgar. Siendo estos elementos cruciales para obtener la velocidad, precisión y agilidad necesarias para tocar (Sardá, 2003).

La posición corporal es un elemento a tener muy en cuenta cuando hablamos de la respiración. Cuando se toca sentado es conveniente no apoyarse en el respaldo de la silla para evitar que nuestra respiración luche contra el respaldo de la silla: ese pequeño apoyo es un inconveniente a la hora de realizar la respiración al impedir que nuestros pulmones se expandan libremente en su máxima amplitud. Los tubistas y bombardinistas tienen que sentarse de manera erguida sin apoyarse en la espalda. Es cierto que si bien en un primer momento esta posición es incómoda, si se realiza correctamente pasará a ser confortable de manera pronta (Manson, 1977).

Una mala posición corporal además de influir en la respiración también interfiere de manera decisiva en la embocadura: tener una mala posición corporal o sostener de manera inadecuada el instrumento modifica el apoyo natural de la boquilla sobre los labios y perjudica notablemente su correcto desempeño (Griffiths, 1980; Manson, 1977).

Como ya hemos mencionado, la embocadura y la respiración se pueden ver directamente influidas por la posición corporal y por como sostenemos el instrumento. Al sostener el instrumento es importante que el instrumento esté sujetado por el intérprete y no el intérprete por el instrumento, el instrumento debe ir al músico de manera cómoda y evitando posturas forzadas o incómodas, el cuello tiene que estar relajado. La boquilla tiene que encontrarse con la boca del intérprete de manera cómoda, no debe apoyar su peso sobre los labios, tiene que estar equilibrada y cerca de ellos pero no cargar en estos. El instrumento tiene que ser fácilmente accesible a las manos del intérprete, no quedar lejos ni contorsionando los brazos y las manos, derivando la energía del intérprete a cuestiones no musicales. Hay que considerar la posibilidad de usar sillas con suplementos, soportes, correas, etc. (Manson, 1977).

El gesto musical es el conjunto de movimientos o posturas que realiza un músico durante la interpretación. El gesto abarca desde las posiciones articulares realizadas gracias al sistema musculoesquelético a todos los movimientos y gestos

realizados durante su praxis musical. En esta compleja operación interviene el sistema nervioso central, el sistema musculotendinoso, el sistema osteoarticular, el sistema auditivo y el sistema visual (Sardá, 2003).

El gesto musical no es estático sino que tiene lugar en movimiento, lo importante es ver qué elementos permiten el equilibrio corporal del tubista o bombardinista y construir una postura fisiológica que permita la práctica musical. Toda posición se compone de varias articulaciones que trabajan de manera conjunta para alcanzar el movimiento deseado, por ello podemos hablar de cadena cinética. Además, los movimientos llevados a cabo durante la interpretación musical frecuentemente son repetitivos, rápidos, precisos y mantenidos en el tiempo; muchos de los problemas funcionales que un músico plantea tienen su origen en estas características. Otros de los aspectos a tener en cuenta es la capacidad de adaptación a la posición de tocar un determinado instrumento. Éste es un elemento clave a tener en cuenta en el trabajo con niños que obliga a buscar un equilibrio entre la realidad fisiológica y la técnica instrumental. Una correcta posición a la hora de tocar la tuba es un elemento muy a tener en cuenta en todas las etapas del aprendizaje del instrumento pues, en unos casos por mal entendimiento o malos hábitos del alumno y, en otros, por el propio crecimiento físico de éste, su posición va cambiando y hace necesaria la vigilancia y rectificación de este elemento constantemente (Sardá, 2003).

Cuando se habla de mala técnica es unánime señalar como el enfoque más perjudicial aquel que no tiene en cuenta el funcionamiento óptimo del aparato neuromuscular. Por ello es necesario que el profesor tenga nociones relacionadas con aspectos neuromusculares considerando el cuerpo humano como un sistema interconectado en el que todas las partes están relacionadas (Jorquera, 2002).

El sistema nervioso está formado por una red de estructuras especializadas y complejas que controlan y regulan el funcionamiento de órganos y estructuras corporales y, además, coordinan su interrelación y la relación con el entorno. Se puede diferenciar entre sistema nervioso central, periférico y autónomo. El central está en el encéfalo (cerebro, cerebelo y tronco del encéfalo) y médula espinal; el periférico lo constituyen los diferentes nervios craneales, espinales y periféricos; y el autónomo o vegetativo regula los órganos internos e interviene en funciones relacionadas con el centro del encéfalo, como el hipotálamo, así como en el sistema periférico. Las acciones voluntarias están a cargo del sistema periférico mientras que

las involuntarias corresponden al sistema autónomo. El sistema nervioso controla las acciones corporales mediante diferentes centros y zonas del córtex cerebral desde donde se envía información a la periferia para poder ejecutar una acción (Sherwood, 2010).

Gracias a la capacidad plástica neuronal algunas partes de nuestro cerebro pueden aumentar o disminuir en función de los estímulos que nuestro cerebro recibe. Esta plasticidad neuronal está relacionada con la edad: a menos edad más plasticidad tiene el cerebro, por ello en la enseñanza de la música, como en otras enseñanzas, cuanto más precoz sea el aprendizaje mayores serán las adaptaciones estructurales y funcionales que realiza el sistema nervioso central (Sardá, 2003).

La enseñanza de la música precisa de automatismos, la repetición de los automatismos desarrolla circuitos neuronales que aumentan en cuanto a importancia y que a menudo se anticipan al acto voluntario. La automatización tienen dos caras: por una parte, el aspecto positivo referido a que permite la rapidez del gesto por estos nuevos circuitos neuronales pero, por otro lado, implica que si el gesto automatizado es erróneo puede conllevar posteriores afecciones musculoesqueléticas y neuronales, a la vez que dificultades para aprender nuevamente el gesto correctamente (Sardá, 2003).

c) Embocadura:

En los instrumentos de viento-metal la vibración que produce el sonido se da en los labios, influyendo la tensión, la longitud y el grosor de éstos. Para que la vibración tenga lugar la energía necesaria para hacerlos vibrar es el aire y la cantidad de aire precisa para hacer vibrar los labios depende de la embocadura. Los labios por si solos no producen ninguna vibración por lo que es fundamental el aire para este menester (Frederiksen, 1996).

La embocadura funciona como las cuerdas vocales de un cantante y su laringe viene siendo para el instrumentista la tuba o el bombardino. La embocadura está compuesta por un número alto de músculos, que interactúan para posibilitar la vibración de los labios dentro de la boquilla. Este grupo de músculos permiten tensar,

relajar y mover los labios. Esta musculatura a medida que la práctica instrumental aumenta también aumenta su resistencia y su desarrollo (Frederiksen, 1996).

Como acabamos de mencionar, para los instrumentistas de metal, al igual que para los cantantes, el origen del sonido es orgánico, en el caso de los intérpretes de viento-metal la vibración se produce en los labios. De la misma manera que un deportista necesita un calentamiento y una rutina diaria, la embocadura, los labios y el movimiento del aire necesitan mantenimiento y entrenamiento para conseguir un alto nivel interpretativo (Bobo, 2003).

En los instrumentos de viento-metal el aro de la boquilla es el área donde se produce la vibración, para producir un sonido estable es necesario un flujo continuo de aire, una columna de aire. La colocación de los labios en la boquilla varía de una persona a otra y tratar de establecer una pauta o porcentaje de cada labio que debe estar dentro de la boquilla no es posible, encontrándose diferentes casos, al igual que no siempre está centrada desde un punto de vista de lateralidad. Porque si bien lo más usual es tener más labio de arriba que de abajo dentro del aro, esto no se da siempre pudiendo encontrarnos casos con un reparto igualitario o con más labio de abajo que de arriba. Un planteamiento rígido en este punto lo que puede es limitar la posibilidad de avanzar de muchos instrumentistas (Frederiksen, 1996).

La embocadura es un elemento clave para los instrumentistas de viento-metal, quizás la apreciación más simple es que las comisuras tienen que estar firmes, no rígidas. En la tuba y el bombardino la formación inicial de la embocadura debe producirse en el registro medio, en contacto con la boquilla pero posibilitando que pueda subir o bajar de registro. Para ello es necesario que el estudiante sienta un buen feeling, con un buen control de la embocadura posibilitando que el aprendiz se mueva en todas las direcciones. Estirar los labios (formando una sonrisa) puede causar un sonido muy pobre, por otro lado, hacer fuerza con las comisuras hacia delante (tensar la embocadura excesivamente) puede ocasionar restricciones en el sonido y limitar la flexibilidad. Hay que intentar modificar lo menos posible la embocadura al cambiar de registro: esto no significa que no se pueda mover, pero hay que evitar los movimientos gratuitos. Mantener las comisuras firmes, sin contorsiones, puede ayudar a establecer una buena embocadura (Phillips y Winkle, 1992).

Aunque es cierto que es recomendable moverla poco, en instrumentos como la tuba y el bombardino, es habitual que se mueva de manera visible para tocar notas en los diferentes registros (Dudgeom et al., 1997).

La colocación de la boquilla en la boca puede facilitar que se configure una correcta embocadura y, por lo tanto, futuros malos hábitos pueden ser evitados con una cuidadosa colocación de la boquilla. Hay que intentar que la boquilla se sitúe de manera natural sobre los labios del intérprete, respetando sus peculiaridades físicas individuales. Para desarrollar el máximo potencial conviene centrar la boquilla sobre la vibración, evitando los extremos o colocar la boquilla fuera del centro de vibración natural de los labios (Phillips y Winkle, 1992).

Establecer una buena embocadura es fundamental para todos los tubistas y bombardinistas. Después de la respiración y el control del aire es el elemento técnico que los intérpretes tienen en más en consideración. Es responsabilidad del profesor velar por el correcto desarrollo de los aspectos básicos del alumno, entre los que, como hemos comentado, juega un papel destacado la embocadura. Los buenos hábitos nunca deben ser rotos, corregir malos hábitos o malas actitudes es muy costoso a nivel de tiempo y esfuerzo (Phillips y Winkle, 1992).

No hay que olvidar que el instrumento es un estímulo que condiciona respuestas, cambiar el estímulo puede ser una buena manera de conseguir respuestas diferentes. El instrumento es un poderoso desencadenante de reflejos que ayuda a continuar con hábitos establecidos, por ello trabajar sin instrumento puede facilitar el cambio deseado. Una buena manera de introducir nuevos hábitos es trabajar con la boquilla. Tocar la boquilla puede facilitar el cambio al ser diferente tocar la boquilla que tocar en el instrumento (Nelson, 2006).

La embocadura es uno de los lugares sobre el que muchos estudiantes de tuba o bombardino sitúan el origen de sus posibles problemas, si bien realmente los problemas que se producen en la embocadura en un alto porcentaje de los casos son un reflejo de un mal uso del aire. Cuando el volumen, la presión, la cantidad o la velocidad del aire no es la adecuada pueden producirse problemas que los estudiantes tratan de solventar en muchos casos modificando la embocadura, lo que suele llevar a problemas de tensión, apretar la boquilla contra los labios, malos hábitos... que se

pueden apreciar en la embocadura aunque su origen primero sea otro (Frederiksen, 1996).

La boquilla tiene fundamentalmente dos funciones: conducir a modo de embudo la vibración que producen los labios dentro del instrumento y servir de apoyo a los labios (Manson, 1977).

Una presión excesiva de la boquilla contra los labios puede limitar la necesaria libertad de éstos y además restringir la circulación de sangre por los labios. Cortar la circulación produce por un lado que la sensibilidad de los labios sea menor, lo que provoca que el control de la embocadura mengüe. Apretar la boquilla además limita los movimientos de los labios lo que puede provocar tensión y cansancio en la embocadura. El esfuerzo que tienen que realizar los labios para resistir la presión de la boquilla repercute en que el sonido sea más pobre y de peor calidad, reduce la flexibilidad y limita el rango de dinámicas y de registro, especialmente en el registro agudo (Manson, 1977).

La posición de los labios en la boquilla tiene que ser confortable, no se debe estirar demasiado al subir al registro agudo ni descomponerse hacia el grave (Bobo, 2003).

Entre los elementos que más influyen en el sonido, y que lo hacen único, está la morfología de cada intérprete. El aparato respiratorio, la garganta, la lengua, los dientes y los labios determinan el timbre característico de cada intérprete. Estos elementos que componen la embocadura son inimitables y, por ello, tenemos que entender cada embocadura como única y contemplar la existencia de diferentes posibilidades (Manson, 1977).

El oído es el que tiene que determinar qué es un buen sonido, hay que tener en cuenta que embocaduras muy poco ortodoxas permiten producir un buen sonido y no tienen porque conllevar limitaciones para los intérpretes. En definitiva, no existe un lugar ideal para colocar la boquilla. Hay que buscar una ubicación que permita que la fluidez, la flexibilidad, la potencia y el control sean máximos. Una posición “natural” de la boquilla tiene que ser confortable ayudando así a la resistencia y al control. Si bien la embocadura es importante no debemos olvidar que el aire es el que tiene que hacer el trabajo (Griffiths, 1980).

La dificultad de encontrar una embocadura ideal viene dada por la gran diversidad de embocaduras posibles tanto en amateurs como en profesionales. Si bien en los intérpretes más avanzados el rango de diferencias es más estrecho, aún así podemos encontrar una disparidad muy significativa como se refleja en el trabajo realizado por Farkas (1962) en el que muestra fotografías de la embocadura de sus compañeros de la Orquesta Sinfónica de Chicago. Una buena embocadura tiene que poder producir un sonido de calidad en los diferentes registros y con diferentes dinámicas (Dudgeom et al., 1997).

Poner mucho énfasis en controlar el lugar en el que se pone la boquilla puede ser perjudicial para los alumnos y para su avance futuro. En vez de controlar la embocadura para controlar el sonido lo que se debe hacer es controlar el sonido para controlar la embocadura, hay que buscar que el sonido sea bueno, no una embocadura determinada (Frederiksen, 1996).

Cambiar la embocadura de un alumno debe ser siempre el último recurso, los alumnos logran una posición óptima cuando usan el soporte correcto de aire, poniendo el foco en el sonido y buscando producir un sonido bonito (Engelke, 2012).

Aún así, con todo, la embocadura controla la afinación y el sonido. La embocadura es uno de los lugares en los que solemos encontrar muchas veces los malos hábitos de los intérpretes (Manson, 1977).

La embocadura es el resultado de las demandas musicales colocadas sobre ella. Estas demandas son definidas por el cerebro del intérprete y luego pasan al resto del cuerpo. Cuando revisamos el grupo de músculos que conforma la embocadura, cómo interactúan y funcionan, nuestro análisis puede llegar a desembocar en una obsesión sobre los músculos de la cara, los labios... resultando contraproducente. Por el contrario, si la imagen mental que prima es la de un buen sonido y nos concentramos en ella, el cuerpo va a averiguar cómo reproducir ese sonido. Si se tienen una referencia clara de lo que se quiere, la progresión será mucho más rápida, debe primar la importancia del fin que tiene la acción de tocar, que es simplemente hacer música (Frederiksen, 1996).

Los músculos que conforman la embocadura no han evolucionado de una manera especial para poder tocar la tuba o el bombardino, nadie nace con unos labios especialmente diseñados para hacer sonar un instrumento de viento-metal. Esto

ocasiona que los instrumentistas de viento tengamos que ser cuidadosos con esta musculatura para no sobrecargarla y evitar lesiones. Por ello el balance entre trabajo y descanso es un aspecto crítico sobre el que tubistas y bombardinistas tenemos que aprender. Por ello, debemos tener presente que un correcto uso del aire hará buena la embocadura y no al revés, el camino más fácil es el mejor (Belfrage, 1993; Manson, 1977).

Para que no se produzcan problemas graves en relación con la embocadura es importante ir poco a poco incrementando los registros y la dificultad. La musculatura que compone la embocadura es muy fina por lo que el desarrollo en lo que se le exige debe ser paulatino. La paciencia es fundamental para conseguir una embocadura que en el futuro pueda ser exitosa. En este proceso juega un papel relevante la rutina de trabajo diaria en la que deben estar presentes ejercicios que abarquen todas las destrezas básicas, siendo la planificación de esta rutina uno de los aspectos primordiales en el desarrollo del estudiante (Dudgeom et al., 1997).

El trabajo de la boquilla y de la vibración con sólo los labios es una de las herramientas primordiales para la formación de la embocadura, ayudando además a minimizar la presión contra los labios (Dudgeom et al., 1997).

Estudiar boquilla es un ejercicio intenso que no debe ser muy prolongado en el tiempo, hay que hacer sesiones de trabajo breves y descansar en medio. Al estudiar con boquilla nos encontramos con menos resistencia que si lo hacemos directamente con el instrumento, lo que ayuda a pasar un mayor volumen de aire. También se puede estudiar sólo con los labios o con el aro de la boquilla, siendo la resistencia menor que con la boquilla (Pilafian y Sheridan, 2005).

El trabajo con la boquilla aporta numerosos beneficios. Como ya hemos comentado, cuando se toca la boquilla, la resistencia que hace el instrumento desaparece, así como el marco armónico que éste aporta. El trabajo de la boquilla ayuda a desarrollar un mejor control de la emisión, la afinación, la primera vista, la flexibilidad, centrar más el sonido, un sonido más lleno, una mejor vibración, aprender pasajes nuevos, analizar posibles problemas y mejorar la resistencia y la energía (Griffiths, 1980).

Es importante, cuando se toque sólo la boquilla, tratar de mantener la misma posición que si se tuviera el instrumento. Por otro lado, también hay que tener

cuidado cuando se hacen vibrar los labios sin boquilla (buzzing) para evitar las tensiones (Frederiksen, 1996).

Cuando se toca la boquilla, el estudiante puede centrarse solamente en la música pues desaparecen las dificultades técnicas del instrumento. Por ello es recomendable tocar canciones para conectar la idea que tenemos de la canción con nuestros labios, incentivar la habilidad de reproducir los sonidos que escuchamos en nuestro interior por medio de nuestros labios y, posteriormente, trasladar esto al instrumento (Frederiksen, 1996; Nelson, 2006).

Estudiar con la boquilla favorece un sonido centrado y un buen control de la afinación (Bobo, 2003). Cuando la vibración no es buena el sonido que se consigue con el instrumento es de baja calidad (Griffiths, 1980).

Cuando se estudia boquilla hay que intentar tocar con un sonido lleno, centrado, y cantar mentalmente lo que queremos tocar. Con la boquilla hay que tocar intervalos, arpeggios, escalas, diferentes melodías y primera vista (Griffiths, 1980).

El profesor tiene que ser especialmente cuidadoso en el periodo de tiempo en el que el alumno adopta la posición de la boquilla y empieza a hacerla sonar. El trabajo de la boquilla en esta etapa ayuda al alumno a comprender y dominar los principios básicos de la emisión, a la vez que coloca de una manera natural la boquilla en los labios. El tiempo que tiene que emplear un profesor en “colocar” la boquilla al alumno e instruirlo en la escucha cualitativa de ésta varía de un alumno a otro (Mathez, 2002).

Con todo, no debemos olvidar que hay músicos excelentes que no adoptan la posición centrada de la boquilla por diferentes motivos como la irregularidad de la dentición delantera, conjunto irregular o falta de algún diente, músculos no equilibrados, la forma de la mandíbula o por malas costumbres (Nemoto, 1992).

El trabajo de la boquilla por estudiantes principiantes les ayuda a afianzar la vibración, ampliar el registro y usar un mayor volumen de aire (Manson, 1977).

d) Flexibilidad:

En los instrumentos de viento-metal la flexibilidad es simplemente la habilidad para moverse de una nota a otra. La flexibilidad es movilidad, tiene que ser fácil. Para ello en vez de realizar los movimientos como los realiza un levantador de peso cuando practica su deporte hay que moverse como una bailarina de ballet clásico, el movimiento tiene que ser preciso y sin tensión (Bobo, 2003).

Los ejercicios de flexibilidad son una parte esencial en el trabajo diario para conseguir una mayor fluidez con la tuba o el bombardino. Si se trabaja mal, la flexibilidad puede ser muy cansada, por ello hay que buscar facilidad cuando se trabajen este tipo de ejercicios. No tienen que ser ejercicios excesivamente musculares, lo que tiene que primar es el aire, siendo ejercicios de flujo de aire. La fatiga muscular en la embocadura es un indicador de una pobre respiración más que de una falta de energía en la embocadura (Pilafian y Sheridan, 2005).

La flexibilidad hay que empezar a trabajarla de manera lenta, soplando suavemente e incrementando progresivamente la velocidad evitando toda tensión. Tiene una importancia mayúscula cantar el ejercicio internamente y escuchar cuidadosamente mientras se tocan los ejercicios de flexibilidad (Pilafian y Sheridan, 2005).

Los ejercicios de flexibilidad tienen que ser extendidos hasta las últimas posiciones porque al tocar con toda la tubería la resistencia es mayor y facilita pasar más aire en posiciones más abiertas. Por otro lado, usar las posiciones con más tubería en el registro medio ayuda a desarrollar la fortaleza de la embocadura y una mayor claridad y seguridad cuando se toca con las posiciones habituales en ese registro. Los ejercicios de flexibilidad tienen que ser realizados con diferentes tipos de articulación, hay que tener en cuenta que la finalidad es moverse, no sólo tocar ligado (Bobo, 2003).

Los trinos de labio no son usados en la tuba o en el bombardino con tanta frecuencia como en otros instrumentos –como, por ejemplo, la trompa- pero cuando es necesario tocarlos hay que poder hacerlo. Además, estudiar trinos de labio ayuda a centrar el sonido y a la claridad en las articulaciones (Bobo, 2003). Trabajar flexibilidad con posiciones largas ayuda a que el sonido, cuando se toca con posiciones abiertas, sea más centrado y lleno (Pilafian y Sheridan, 2005).

e) Picado y articulación:

La articulación es el modo de ejecutar el inicio de cada sonido uniendo o separando los sonidos entre sí. Las diferentes articulaciones son un elemento indispensable en los instrumentos de metal para la comunicación interpretativa y como una habilidad técnica al servicio de la música. Es fundamental poder usar muchas articulaciones diferentes y promover que una gran variedad de articulaciones estén presentes en el trabajo de los estudiantes (Manson, 1977).

La articulación fue uno de los aspectos que más tuvieron en cuenta los instrumentistas de viento-metal de los siglos XVII y XVIII, destacando la gran variedad de articulaciones que especificaban y ejecutaban marcando diferencias muy sutiles. En este periodo la articulación estaba ligada al contexto en el que se producía la interpretación (si tocaban en un ensemble, con voz...), más que por las indicaciones que se encontraban en la partitura. La gama de consonantes utilizadas para producir las diferentes articulaciones era muy amplia, sobre todo en el renacimiento y en el barroco. Será en el siglo XVIII cuando se popularicen las consonantes usadas hoy en día (Dudgeom et al., 1997).

La articulación son las consonantes del lenguaje musical. La diversidad de articulaciones aporta a la música más interés siendo un elemento expresivo a tener muy en cuenta (Bobo, 2003).

Los intérpretes de tuba y bombardino tienen que desarrollar la mayor gama de articulaciones, trabajando todas las articulaciones posibles necesarias para la comunicación musical. La mayoría de los métodos limitan el número de las articulaciones que se trabajan, de manera que queda en manos del estudiante extender este trabajo hasta donde su imaginación sea capaz de llegar. Lo deseable es que el alumno pueda trabajar una gran gama de articulaciones siempre después de haber dominado con soltura y buen sonido las articulaciones más simples (Phillips y Winkle, 1992).

Cuando hablamos del ataque o emisión nos referimos al inicio del sonido y, en las tubas y bombardinos, al inicio de la vibración en los labios. Para producir un ataque lo más habitual es pronunciar consonantes como “T, D, K, H...”, la más común es la letra “T”. Cuando pensamos en un instrumento de viento-metal la

articulación debe servir para focalizar el aire, no como una válvula hermética que abre o cierra el paso de aire. Es conveniente evitar que se produzca una retención de aire dentro antes de producir el ataque porque puede conllevar tensión, sonidos de mala calidad y ataques ásperos y abruptos. La emisión debe ser lo primero que debemos tener en nuestra cabeza al objeto de darle las señales precisas a nuestro cuerpo para que se ponga en funcionamiento. Uno de los problemas de los estudiantes es que no saben dónde está la primera nota de la frase. Ellos no escuchan la nota en su interior y por lo tanto no saben dónde está. Esta habilidad de escuchar un sonido antes de que se produzca se llama oído interno (Frederiksen, 1996). El ataque tiene que ser la respuesta natural a la respiración, ya que el ataque acompaña al momento álgido de la respiración (Griffiths, 1980).

El sonido de un instrumento son las vocales, no las consonantes utilizadas para los ataques. A causa de esto, normalmente, debemos minimizar la consonante y enfatizar la vocal, en vez de pronunciar “Ta” pensar al revés “tA”. Hay que ser consciente también de que vocal se usa, no es lo mismo usar una que otra, ya que el timbre del sonido cambia por lo que es conveniente usar la que mejor suene en cada momento, las más usuales son “A, O” aunque en el registro agudo o tocando piano hay intérpretes que usan “E, I” (Frederiksen, 1996). Hay que tener en cuenta que las diferentes articulaciones pueden también estar influidas por la fonética de la lengua de origen del intérprete (Dudgeom et al., 1997).

Dada la particularidad de que el oído humano escucha peor las frecuencias graves y que la respuesta en estos registros es más lenta, de ahí que la articulación en estos registros debe ser más clara. Por el contrario, hay que ser especialmente precavido en el registro agudo para no producir un picado abrupto o explosivo (Bobo, 2003).

La lengua es un elemento importante a la hora de picar: la manera en que la lengua y el aire interactúan es el secreto de un buen picado (Bobo, 2003). Junto con los problemas de aire, una de las dificultades más frecuentes en los alumnos tiene que ver con la lengua. La lengua no produce la vibración pero sí que está implicada en la forma en que pasa el aire y puede afectar a la producción del sonido. De la misma manera que no hay dos personas iguales tampoco hay dos lenguas iguales y la posición de ésta depende de la persona. La lengua está en la cavidad bucal y define el tamaño y la forma de la boca por dentro, al ocupar más o menos espacio. Además,

la lengua se encuentra a medio camino entre la tráquea y la boca, por lo que marca de manera significativa cómo pasa el aire. Si la lengua está demasiado alta el conducto por el que pasa el aire será muy pequeño creando un sonido de mala calidad. La lengua no se puede controlar como los otros muchos músculos por órdenes directas, la forma más sencilla y efectiva es por medio de pronunciar vocales, consonantes o buscando sensaciones físicas que de manera secundaria cambien la posición de la lengua (Frederiksen, 1996). Para conseguir un buen ataque o picado la lengua no debe cerrar el flujo de aire (Bell, 1954). La lengua debe asistir al aire y a la embocadura para producir diferentes articulaciones, no debe protagonizar ese proceso. La articulación será más fácil si la lengua esta relajada. El intérprete debe experimentar como se mueve su lengua para producir la articulación y el sonido deseado, como ya hemos dicho, no hay que olvidar que cada boca es diferente por lo que no se puede establecer ninguna pauta precisa e inamovible de cómo debe funcionar (Phillips y Winkle, 1992).

Como ya hemos comentado el aire es la energía que está detrás de las diferentes articulaciones y lo que realmente produce el sonido. Uno de los mayores problemas que tienen los estudiantes de tuba y bombardino es proveer de suficiente flujo de aire a la articulación. Es importante que el soporte de aire sea constante y que la lengua no restrinja u ofrezca resistencia al aire, la lengua debe encontrar el lugar idóneo en el que alojarse y un trabajo excesivo por parte de la lengua puede reducir la efectividad del aire. La práctica de las diferentes articulaciones posibilitará automatizar los mecanismos necesarios para que los labios respondan de manera adecuada al aire. Tenemos que tener en cuenta que la coordinación del aire con la lengua necesita de adiestramiento y de una concepción mental clara de la articulación deseada (Manson, 1977).

Muchos intérpretes realizan articulaciones de manera áspera, explosiva y descontrolada. Esto se puede producir por un soporte escaso del aire, por no desarrollar de manera suficiente la flexibilidad de los labios o por apretar excesivamente la boquilla contra los labios (Phillips y Winkle, 1992). Para que la articulación sea más eficiente es necesario que el flujo de aire que la soporta sea constante (Griffiths, 1980).

Hay que trabajar diferentes articulaciones, dinámicas, tempos y tonalidades (Pilafian y Sheridan, 2005). No debemos pensar que la articulación staccato es una

nota corta, debemos pensar en un buen sonido de una duración corta. Esto es que la articulación staccato es “tOOt”, no “TooT”. El resultado de enfatizar la “T” sería mucha consonante y poca vocal, pero debemos recordar que el sonido es la vocal no la consonante. Un staccato corto debe fundamentarse en la vibración de los labios, no en la lengua. Conviene tener en cuenta que una nota corta tiene que tener las mismas cualidades que las notas largas pero con menor duración, no debe deteriorarse la nota por ser corta. (Frederiksen, 1996). El legato es un tipo de articulación en el que las notas están enlazadas o unidas y constituye un recurso musical muy usado y de gran valor expresivo. Para poder tocar con un “buen legato” es imprescindible que su práctica se vea unida a la de la relajación y a una buena praxis de la respiración. En la interpretación en legato el aire tiene una gran importancia al servir como soporte y como medio para controlar los pasos, por ello es fundamental liberar a la embocadura de toda tensión buscando la facilidad en los pasos y la relajación.

Cuando se trabaja picado una manera sencilla de comprobar si estamos soplando bien es soplar en la palma de la mano, funcionando ésta como un monitor para evaluar el volumen y la corrección del ritmo que soplamos (Pilafian y Sheridan, 2005).

Para picar rápido es necesaria una buena coordinación de la lengua, los dedos y el aire. Para aumentar la coordinación es recomendable empezar despacio e ir aumentando paulatinamente la velocidad de los estudios de articulación que usamos en nuestra rutina diaria y a medida que vamos dominando un tempo pasar a otro un poco más alto (Pilafian y Sheridan, 2005).

El picado simple muchas veces no alcanza la velocidad suficiente para interpretar determinados pasajes u obras. En este punto el intérprete necesita usar el picado doble o triple para ganar en fluidez (Bobo, 2003).

El doble y el triple picado representan un tipo de articulación en la que se alternan diferentes formas de articular, lo que facilita la velocidad en la ejecución. En el picado doble se articula “T” seguido de “K” (ta ka ta ka), en el triple es “T, T” seguido de “K” (ta ta ka ta ta ka), si bien las consonantes más utilizadas son “T” y “K”, no se debe desdeñar el uso de otras como “D” y “G”, o consonantes a medio camino entre ambas, que aportarán más posibilidades interpretativas y facilitarán el alcance de los resultados deseados en cada momento. Utilizar este tipo de

combinaciones puede parecer sencillo pero desarrollarlo de una manera correcta está revestido de cierta complejidad. Un aspecto a tener muy en cuenta es que el doble o el triple picado no debe ser enseñado hasta que el picado simple no esté dominado. Muchos profesores consideran que es más beneficioso empezar a trabajar el triple y luego abordar el doble, así como empezar trabajando grupos aislados para ser conscientes de todo lo que está pasando. Un elemento que ayuda a conseguir la igualdad en este tipo de articulación es la estabilidad rítmica, que sin duda se verá favorecida por el uso del metrónomo. La velocidad en un principio debe ser confortable y a medida que el alumno va interiorizando la pronunciación de la secuencia se puede ir aumentando la velocidad, teniendo especial cuidado de que la columna de aire se mantenga y que el sonido sea el deseado. Uno de los problemas más usuales es la coordinación de los dedos con la articulación: para solucionarlo es recomendable empezar estudiando los pasajes despacio y de una manera muy rítmica, tanto en los dedos como en el picado (Frederiksen, 1996).

Cuando se trabajan las articulaciones múltiples, una gran cantidad de tiempo debe dedicarse a ecualizar el sonido producido por cada una de las partes de la articulación múltiple. Una buena manera de hacerlo es practicar estas articulaciones fuera del instrumento, primero con voz y luego simplemente con aire y con la boquilla, buscando un buen balance entre ambas (Manson, 1977). El trabajo de articulaciones múltiples, además de aportar mayor velocidad, también posibilita centrar la embocadura para tocar con cualquier articulación (Bobo, 2003).

f) Digitación:

Visto desde la perspectiva de un pianista, un violinista o un intérprete de un instrumento de viento-madera la digitación necesaria para tocar la tuba o el bombardino es un juego de niños, ya que lo habitual es que la tuba y el bombardino tengan entre 4 y 6 válvulas. Aunque parezca una labor sencilla si el intérprete toca con mucho esfuerzo o de una manera poco efectiva esto puede conllevar tensiones que ocasionan un grave perjuicio para la interpretación. Por ello la digitación debe ser objeto de cuidado y observación por parte de los profesores pues la falta de

atención a este aspecto puede acarrear serios problemas en el futuro del alumno (Dudgeom et al., 1997).

La digitación consiste en la simple habilidad de mover la mano con la música, siendo importante que no se produzca inexactitud. La digitación en la tuba o el bombardino debe ser contemplada con pragmatismo. Las válvulas en la tuba o el bombardino suelen ser pesadas, comparadas con las de otros instrumentos, por ello se debe trabajar lo mejor posible con ellas. Se debe de tocar “limpio”, para ello es necesario que la maquinaria funcione bien, suave, sin rebotes y uniforme y, además, los dedos deben moverse de manera relajada, enérgica y rítmica (Bobo, 2003).

Una buena posición de la mano es esencial para una digitación más efectiva. Respetar la curva natural de los dedos y tener éstos siempre cerca de las válvulas ayuda a ser más eficientes, a la vez que reduce la tensión (Manson, 1977). Además, la mano derecha debe estar libre para pisar los pistones o cilindros, siendo la responsabilidad de sostener el instrumento de la mano izquierda (Bobo, 2003).

Cuando se trabajan ejercicios de digitación es importante, por un lado, que el aire esté siempre presente y, por otro, mantener relajada la mano y los brazos, ya que la tensión limita la velocidad y la precisión. Es fundamental la precisión, por ello los dedos no deben ir nunca lacios o blandos, aunque la música sea “legato” los dedos tienen que ser siempre “marcato” (Pilafian y Sheridan, 2005).

El aire, la lengua, la embocadura y los dedos tienen que estar coordinados para tocar claro y limpio, ya que todos estos factores deben actuar al unísono. Para corregir posibles problemas de coordinación es recomendable trabajar ejercicios estándar a diferentes tempos y con una vigilancia muy estrecha por parte del alumno y del profesor (Phillips y Winkle, 1992).

Cuando exista algún problema de ajuste puede ser una buena idea practicar el pasaje sólo moviendo los dedos en el instrumento para escuchar la digitación buscando que sea clara y rítmicamente estable (Bobo, 2003).

Un aspecto importante a la hora de mejorar en lo referido a la digitación es practicar escalas y arpeggios, lentos y rápidos, aprendiendo de esta manera patrones que se repiten en numerosas ocasiones. La digitación tiene que ser coordinada con el aire y el picado para operar de una manera adecuada. Para ello hay trabajar con una

estructura rítmica clara y estable, y resulta recomendable el uso del metrónomo (Manson, 1977).

Dada la naturaleza física de la tuba y del bombardino se pueden tocar, en numerosas ocasiones, las mismas notas con diferentes digitaciones. Hay que conocer las posibles alternativas con el fin de facilitar ciertos pasajes o solucionar problemas que puedan estar relacionados con el sonido o la afinación (Manson, 1977).

Trabajar ejercicios de ligado rápido ayuda a desarrollar la precisión y la velocidad de la digitación. El hecho de trabajar ejercicios de digitación de manera diaria aumentará la velocidad y la confianza cuando el intérprete tenga que tocar pasajes difíciles. La velocidad tiene que ir aumentando de manera progresiva a medida que se va dominando el ejercicio (Pilafian y Sheridan, 2005).

g) Ritmo:

La música funciona en estructuras de tiempo, y éstas pueden ser entendidas como una instrucción matemática escrita en la partitura por medio de la notación musical. Pero el tempo es más que esto: al igual que la afinación, éste debe ser escuchado o sentido con soltura en nuestro interior mientras se toca. Y como pasaba con la afinación, a la hora de tocar en un conjunto, hay que ser flexible y adaptarse al grupo (Bobo, 2003).

Internalizar la sensación de tempo es esencial para los músicos. A lo que hay que añadir que para tocar con otros es fundamental tener una opinión unánime del pulso que va a ser usado. La correcta ejecución de los diferentes ritmos que nos encontramos en la música tiene su fundamento en la internalización del pulso. Una buena manera de sentir de manera interna el pulso es imaginar un ritmo de percusión que subdivida el tempo de la música que estamos estudiando, lo que ayudará a adquirir un tempo estable y recordar este tempo en un futuro (Pilafian y Sheridan, 2005).

Para desenvolver estas cualidades es fundamental el trabajo sobre una base rítmica estable y para esto usaremos el metrónomo. Para desarrollar el sentido rítmico en el alumno es fundamental su predisposición y actitud favorable a la hora

de entender este elemento musical como una parte primordial de la actividad musical. Un correcto sentido del tempo y del ritmo, es fundamental para el posterior desarrollo del alumno, siendo uno de los pilares más importantes en su formación como instrumentista y como músico. Cuando hay problemas de ritmo es conveniente pensar en subdivisiones y cantar con números (Frederiksen, 1996).

h) Sonido:

El sonido es el elemento indispensable de la música, sin el sonido el intérprete no tiene nada. La afinación, las dinámicas, las articulaciones, el ritmo... son posibles gracias al sonido. Pero con que suene no es suficiente, el tubista o el bombardinista tiene que desarrollar la sensibilidad suficiente para crear un sonido bonito. Por todo ello una gran cantidad del tiempo de estudio del alumno tiene que tener como objetivo mejorar el sonido. En el sonido influyen diferentes factores como el instrumento, la boquilla, la sala, etc. pero sin lugar a dudas el elemento más determinante es el propio intérprete: el concepto que tenga, la habilidad para conseguirlo, sus características físicas o como mueva el aire determinaran cómo será ese sonido (Bobo, 2003).

Cada tubista o bombardinista tiene un sonido único que lo diferencia del resto, el sonido es como una huella dactilar que diferencia a un músico de otro. Lo primero que tiene que tener un intérprete es el concepto de sonido que quiere conseguir. En los primeros años de formación el tubista o bombardinista novel debe tratar de emular el sonido de un músico que admire, posteriormente tiene que ser capaz de conceptualizar el sonido que desea buscando más un concepto de sonido que el sonido de otro intérprete. Como ya hemos comentado, el sonido depende de numerosos factores pero sin lugar a dudas el factor más importante es el propio intérprete y lo que quiera conseguir (Frederiksen, 1996).

Un tubista o bombardinista tiene que ser quién de tocar con un sonido que esté acorde con la música que está tocando en cada momento. Durante una carrera profesional hay que tocar con el sonido adecuado a la situación en la que se está desarrollando la interpretación y conseguir una buena calidad de sonido en todos los registros. Para ello el sonido debe de ser una de las mayores preocupaciones de los

estudiantes, trabajando con un flujo de aire suficiente y en diferentes dinámicas, vigilando que el sonido nunca suene forzado o con tensión. El sonido debe ser bonito, centrado, redondo y sin ruidos (Frederiksen, 1996).

Cuando un tubista o un bombardinista están tocando escuchan de manera diferente a lo que percibe el público. Lo que escucha el público está influido por el lugar en el que está situado con respecto al instrumentista. Depende de la distancia, cuanto más lejos está del instrumentista más se reduce la cantidad de armónicos superiores que percibe. Hay que considerar que el ángulo también influye, el instrumento no proyecta igual en todas las direcciones, los armónicos graves se distribuyen de una manera más uniforme pero los agudos se proyectan siguiendo el ángulo del pabellón o campana, cuanto más agudo es el ángulo más agudos serán los armónicos. El local juega un papel decisivo, las frecuencias graves se refuerzan mucho con la reflexión del local mientras que las agudas no se amplifican y se perciben principalmente por la emisión directa del instrumento. La resonancia de un lugar se define por sus dimensiones, por los materiales en que está construido, ángulos... lo que determina que armónicos se verán amplificados. En una sala de conciertos el público escucha una mezcla de sonidos directos y amplificados por la acústica del lugar: así también cuanto más cerca está de un determinado instrumento mejor percibe el sonido directo (Meissner, 1994).

Cuando el instrumentista toca no oye simplemente el sonido directo de la campana, por un lado percibe lo que le devuelve la sala y por otro realiza una audición bucal. El sonido interno del instrumento sólo lo percibe el intérprete, ese sonido entra por la boca, la garganta y los conductos internos que unen la boca con los oídos. Gracias a ello el intérprete puede controlar además de la calidad del sonido la calidad de la emisión. El análisis del sonido por el instrumentista está determinado por sus características anatómicas y por las continuas fluctuaciones de su condición física y psíquica, por lo que adquiere un valor puramente subjetivo (Meissner, 1994).

Al buscar un gran sonido muchos intérpretes provocan que su sonido no tenga brillo, color, y éste puede empezar a estar descentrado y desafinado. Por ello hay que buscar un sonido amplio y rico en armónicos. Para conseguir esto hay que tocar con un flujo de aire muy relajado pero a la vez con mucha energía: el cuerpo tiene que estar relajado mientras que el flujo de aire es constante (van Dijk, 2004).

A la hora de tocar no hay que tener dudas, hay que llenarse de aire y soplar, inhalar y vaciarse, y soplar lejos, proyectar la columna de aire. Durante todo este proceso hay que conservar el control sobre la columna de aire y practicar un amplio rango de dinámicas durante todo el registro, e intentar no tocar en la misma dinámica durante mucho tiempo. Un aspecto a tener en cuenta es la relajación necesaria para controlar bien el aire: para ello es importante mantener los hombros y el pecho relajados durante la inhalación. También hay que evitar sujetar el instrumento con tal fuerza que impida la máxima amplitud de la respiración: respecto a esto es importante seleccionar un instrumento que se adapte fácilmente al físico del intérprete y usar un soporte si es necesario, y siempre que permita moverse de manera natural. Además, durante la inhalación, la garganta debe estar siempre abierta dejando pasar el aire (Phillips y Winkle, 1992).

La garganta no tiene que ser un obstáculo en la salida del aire: una forma de percatarse de cómo tiene que estar la garganta es soplar como cuando se quiere empañar un cristal (Boschma, 1989).

Hay que empezar a trabajar en lo que uno ya tiene e intentar tocar siempre con el mejor sonido posible para conseguir crecimiento (Bobo, 2003). Es importante que el alumno no se conforme con el sonido que tiene, sino que busque su sonido ideal, para eso tiene que tener claro el sonido que desea, posibilitándole esto dar los pasos necesarios para alcanzar este sonido. La preocupación técnica primera es el sonido, no la respiración, ya que ésta está al servicio del sonido (Scarlett, 1999).

A través de una atenta escucha del profesor, las actuaciones de otros intérpretes en directo y diferentes grabaciones de buena calidad, el estudiante puede refinar sus destrezas. Para desarrollar el sonido y su control el alumno debe estudiar canciones, himnos o estudios melódicos en estilo cantábile. Por ello hay que buscar un balance en el programa de estudio entre el trabajo técnico y los estudios líricos (Phillips y Winkle, 1992).

Para tocar es necesario simplificar todos los procesos hasta llegar a lo fundamental, al sonido. Si bien el proceso de tocar puede ser objeto de complejos análisis intelectuales, en el momento de tocar hay que intentar que todo sea simple. El sonido es el elemento que indica el “camino”, la sonoridad es el reflejo más fiel de si lo que estamos haciendo está bien o no (Samonikov, 1997).

El músico tiene que guiarse por lo que escucha, no por lo que siente. Antes de tocar tiene que escuchar o imaginar lo que quiere conseguir. La canción tiene que ser siempre el estímulo dominante, los problemas pueden ser en muchos casos mejor resueltos a través de la interpretación musical, a través de escuchar y tocar música. Hay que ser un músico, no un instrumentista. Hay que convertir la partitura que tenemos delante en la canción que queremos escuchar (Nelson, 2006).

Como venimos diciendo, el sonido en la tuba y en el bombardino viene derivado, primeramente, por el concepto que el músico tiene y que busca cuando toca. Además, la manera de soplar (velocidad y volumen) a través de los labios dentro del instrumento, el correcto uso de la respiración, la abertura y forma de la garganta, la forma de la boca y la embocadura empleada influyen y determinan la calidad del sonido producido por los instrumentos de viento-metal (Phillips y Winkle, 1992).

El uso del aire tiene una importancia mayúscula en la calidad del sonido: si el alumno usa la respiración y la cavidad oral adecuada podrá establecer un correcto concepto de buen sonido. “Por lo menos un 90% de la producción del sonido depende del suministro de aire y del soporte del flujo de aire. La embocadura combinada con el control de la respiración proporciona el otro 10% en definir y pulir la calidad del sonido” (Phillips y Winkle, 1992, p. 21).

Cuando se cambia de registro es posible que también cambie la calidad del sonido. Para desarrollar los diferentes registros, el grave y el agudo, lo primero que tiene que hacer el intérprete es simplemente practicar esos registros en su instrumento, lo habitual es que no salga lo que no se practica. Para tener un gran sonido en el grave y en el agudo se debe partir de un magnífico sonido en el registro medio. Trabajar el registro grave ayuda a mejorar el agudo, ya que la relajación y el volumen de aire necesario para el registro grave ayuda a tocar mejor el agudo. Es importante tener en cuenta que hay que convertir el mal sonido en buen sonido, lo que no se puede es convertir el silencio en buen sonido. Por otro lado, hay que mejorar el sonido de manera progresiva, afianzando un registro antes de conseguir un buen sonido en el siguiente (Frederiksen, 1996).

El registro agudo es más el resultado de la precisión y el control que de la fuerza. Usar un extra de tensión para controlar estas notas producirá un mal sonido y

limitara el registro (Thompson, 2001). La dirección del aire tiene un papel muy importante para tocar el registro agudo, cambiar un poco la dirección del aire puede ayudar de una manera notable a tocar este registro. Un aspecto muy importante para tocar el registro agudo es que las comisuras de los labios se mantengan firmes, no rígidas (van Dijk, 2004).

Muchos profesores piensan que soplar más es la respuesta a todos los problemas técnicos de los alumnos, si bien es cierto que muchas veces una mayor cantidad de aire puede corregir los problemas, también nos encontramos con alumnos que soplan más de lo que sus labios pueden soportar. Lo fundamental es utilizar el aire de manera adecuada a las necesidades de cada momento (Manson, 1977).

Si el sonido es lleno, el intérprete está usando el correcto soporte y balance. El balance es la relación entre el flujo de aire y la tensión de los labios. Este balance está relacionado con el registro y la dinámica en que se está tocando. Aprender a definir, refinar y formar los mejores hábitos sobre estas cuestiones constituye uno de los primeros objetivos que tiene que tener el músico, y en esta tarea el sonido es el mejor indicador de lo que está pasando (Thompson, 2001).

Cuando el equilibrio entre el flujo de aire y la tensión de los labios es correcto el sonido es más rico y con más armónicos. Demasiada tensión en los labios provoca que la afinación suba y que se pierdan armónicos, el sonido será fino, sin brillo y ahogado. Si la tensión es muy poca el sonido será pobre y la afinación demasiado baja (Thompson, 2001).

El uso de diferentes vocales define la cavidad bucal y el sonido. La cavidad bucal sirve como cámara de resonancia en los instrumentos de viento-metal, y su alteración por el movimiento de la lengua o la mandíbula es de importancia mayúscula sobre la sonoridad en los diferentes registros y dinámicas (Phillips y Winkle, 1992).

La mandíbula juega un papel importante en la emisión del sonido, hay que modificar su posición para mejorar la sonoridad en los diferentes registros. La mandíbula tiene que moverse en la dirección en que se mueve la altura del sonido (Bell, 1954).

El sonido cerrado puede tener diferentes causas. La más habitual está relacionada con la configuración de la boca: cerrar o abrir mucho los dientes, la garganta, la colocación de la lengua, no abrir correctamente la mandíbula, etc. pueden provocar un mal sonido. La configuración correcta de la boca es diferente en cada caso y está íntimamente relacionada con el sonido, siendo éste el mejor criterio para tomar las decisiones oportunas. Otro de los aspectos relevantes son los labios, esconder uno de los labios o tensarlos en exceso puede conllevar más esfuerzo del necesario para hacer sonar el instrumento, hay que buscar una embocadura lo más relajada posible trasladándole la responsabilidad de la vibración al aire (Manson, 1977).

La presencia de aire en el sonido, puede ser continua o estar sólo en el ataque de la nota, y con ello evidenciar que los labios están demasiado separados. No debemos olvidar nunca que un mal sonido es la mejor de las indicaciones de que algo incorrecto está pasando (Manson, 1977).

En la rutina diaria tiene que haber ejercicios para trabajar el sonido. Cuando se trabajan ejercicios para buscar un sonido bello hay que intentar soplar lo más suave posible mientras buscamos el sonido más bonito posible. Para lograr un gran sonido es recomendable cantar la frase, tocarla con la boquilla, con el aro o simplemente soplarla sin instrumento. Interpretar la frase sólo con aire, sin instrumento, favorece la suavidad y el legato cuando se toque con el instrumento (Pilafian y Sheridan, 2005).

La facilidad es el secreto de un sonido bello, la clave está en mover grandes volúmenes de aire con poco esfuerzo físico. Imaginar el sonido que se quiere conseguir ayuda a que el proceso sea más fácil (Pilafian y Sheridan, 2005).

i) Afinación:

Cuando hablamos de afinación tenemos que tener en cuenta que aunque nuestro sistema de afinación está basado en la afinación temperada, éste no suena afinado. Cuando se escucha un piano la afinación parece más bien relativa mientras que cuando escuchamos una buena coral o un buen conjunto de instrumentos de cuerda o viento la afinación está simplemente en su sitio, es la afinación natural.

Tenemos que tener en cuenta que los únicos intervalos que suenan afinados de manera natural en el sistema temperado son las octavas, el resto de intervalos no son compatibles con dicha fórmula, pero lógicamente el sistema natural no permitiría a los instrumentos de teclado tocar en todas las tonalidades. Los instrumentos de metal pueden y tienen que poder usar el sistema de afinación natural. Para ello es imprescindible usar el oído, los afinadores electrónicos están basados en el sistema temperado, estos pueden ser una buena herramienta pero lo que hay que hacer es aprender a reconocer, memorizar y reproducir el sonido específico de la afinación natural. Sin embargo, tocar habitualmente con piano nos obliga a ser flexibles en este aspecto (Martin, 1996).

Cuando la afinación no es completamente limpia aparecen los batimientos, la impresión sonora es más desagradable cuanto más rápidos son los batimientos, mientras que los batimientos lentos son menos desagradables. Cuanto más grande es la diferencia entre dos sonidos más rápidos son los batimientos, más “desafinados” están (Geller, 1997).

La afinación es la producción de un sonido a la altura deseada. La afinación es relativa y depende de varios factores como balance, relación con otros instrumentos, distancia con relación a un grupo, acústica del instrumento... Un aspecto primordial a la hora de tocar en grupo es la afinación. Un músico debe ajustar su afinación a la de los otros músicos. Para ello un músico tiene que ser flexible para adaptarse a las condiciones de afinación del ensemble. La afinación de una agrupación oscila y cambia de manera constante por lo que es necesario ejercer una vigilancia constante sobre ella. Factores como la sala, la temperatura, la humedad, la cantidad de público... influyen de manera significativa en la afinación y hay que tomar las medidas necesarias para minimizarlos. Cuando se toca en grupo hay que ser flexible y estar comprometido en lo referido a la afinación. No se toca perfectamente afinado todo el tiempo, hay que adaptarse a la desafinación del ensemble para tocar “afinado” (Frederiksen, 1996).

Además de tocar afinado con otros músicos también el músico tiene que estar afinado uno mismo. Dependiendo del registro, las dinámicas, el número de válvulas usadas, el cansancio... la afinación se ve afectada. Para corregir los posibles errores de afinación se suelen modificar varios aspectos como son la embocadura y la

presión de aire, las bombas de afinación o cambiando posiciones (Phillips y Winkle, 1992).

Hay que tener en cuenta que ningún instrumento es perfecto en cuanto a afinación, por lo que cada intérprete debe estar familiarizado con las peculiaridades de su instrumento. Además hay que tener en cuenta que los parciales de la serie armónica de las tubas y bombardinos no siempre se corresponden con la escala temperada. Los fabricantes de instrumentos desarrollan innovaciones para mejorar este problema pero, como ya hemos comentado, está en manos del intérprete revertir estos inconvenientes constructivos. Para conocer el instrumento se puede usar un afinador electrónico que nos indicará dónde puede haber un problema. Aunque el instrumento está implicado en la afinación, sin lugar a dudas la mayor responsabilidad es del intérprete (Phillips y Winkle, 1992).

Para poder tocar afinado es importante poder pensar afinado, si oímos la nota afinada antes de tocarla será más fácil que nuestro cuerpo realice las acciones necesarias para hacer sonar esa nota de acuerdo con altura deseada, se tiene que escuchar la afinación correcta internamente para transmitirla al instrumento. Para esto el músico debe sentir en su interior la afinación correcta, una vez que el músico desenvuelve esa cualidad ya puede tocar afinado y tocar lo que escucha en su interior (Bobo, 2003; Frederiksen, 1996; Phillips y Winkle, 1992).

Si el músico es capaz de imaginar la altura correcta automáticamente reproducirá ese sonido, siempre que la longitud del tubo sea adecuada. Cuanto más se escucha buena música, en particular vocal o agrupaciones de cámara de cuerda o viento, más sensible será nuestro oído a la afinación (Martin, 1996).

Como venimos comentando, la afinación y la calidad del sonido en las tubas y bombardinos estará influida, entre otros factores, por el soporte del aire, el control de la embocadura, la sensibilidad y el oído. Si la embocadura está excesivamente relajada en el registro grave la afinación será demasiado baja, si por el contrario tiene tensión la afinación será alta. Los registros extremos tienen tendencia a sonar desafinados por ello es fundamental una especial vigilancia del intérprete. La temperatura también influye en la tuba y el bombardino, si hace calor la afinación sube y si hace frío ésta bajará (Phillips y Winkle, 1992).

Si al afinar no se toca como se va a hacer luego, ello conlleva que cuando se toque después la afinación pueda ser diferente. Para ello hay que afinar siempre con el mejor sonido posible y con una intensidad media para garantizar una altura media (Geller, 1997).

Para tocar afinado es importante tocar siempre con buen sonido, cuando el sonido es amplio y de calidad el instrumentista toca más fácilmente con la afinación correcta. Un sonido rico en armónicos facilita escuchar y recordar la afinación correcta. Cuando se toca en grupo o con piano y la afinación no es correcta habría que empezar mejorando la sonoridad y, si eso no basta, habrá que escuchar detenidamente el entorno sonoro. Cuando el problema persiste, oscilar ligeramente la afinación o hacer un pequeño vibrato, puede ayudar a encontrar el lugar idóneo. Por otro lado, hay que tener en cuenta que no todas las notas del instrumento están afinadas, a veces el lugar dónde mejor suena una nota no es el idóneo en cuanto a afinación, por ello hay que considerar la posibilidad de usar las bombas de afinación u otras posiciones para solucionar este problema. Pese a todo es mucho más fácil afinar nuestro “cerebro” que el instrumento y, para ello, hay que hacer el esfuerzo de pensar correctamente las melodías e intervalos con una afinación perfecta (Martin, 1996).

El concepto de afinación debe ser introducido de manera temprana en la experiencia de todos los intérpretes, ayudando a desarrollar su oído. Es importante la orientación del profesor en esta tarea, ayudando al alumno a tomar conciencia de lo que suena y de cómo suenan los demás. Para ello se pueden utilizar afinadores electrónicos pero siempre como una herramienta complementaria al oído, no teniendo dependencia del aparato para saber cómo está la afinación (Manson, 1977). Y una de las mejores maneras de desarrollar el oído es practicar canto vocal (Bell, 1954).

Una buena manera de aprender a tocar afinado es tocar con buenos músicos, que tengan buen oído y con los que afinar sea fácil. Un modo fácil de trabajar afinación es pedir a un compañero que mantenga una nota, la tónica, y sobre ésta tocar la escala, escuchando todos los intervalos y buscando la afinación correcta. Es importante que las dos voces suenen con la misma dinámica, para garantizar una percepción equilibrada y global del intervalo. Haciendo este ejercicio el estudiante constata que una misma nota en diferentes escalas e intervalos tiene una afinación

diferente. Una vez que los estudiantes memorizan la afinación de los diferentes intervalos, les resulta relativamente fácil reproducir estas distancias. La clave está en repetir estos ejercicios hasta que los alumnos interioricen la afinación idónea. Otra de las maneras de trabajar la afinación es tocar dúos de carácter cantáble y con valores largos y sostenidos para que dé tiempo a percatarse de lo que acontece (Martin, 1996).

La tuba ejerce en numerosas ocasiones como bajo de diferentes ensembles por ello es fundamental, para la estabilidad del grupo, que la afinación del tubista sea correcta, a la vez que flexible (Manson, 1977).

j) Dinámicas:

La dinámica está interrelacionada con el sonido y es difícil separar ambos: la dinámica son los matices de la música (fuerte-piano). La dinámica es un instrumento al servicio de la música y, muchas veces, cuando no encontramos contraste de dinámicas en la música ésta se vuelve inexpresiva, insulsa y pierde gran parte de su potencial. La elasticidad dinámica en un intérprete es, por lo tanto, importante. La manera de usar las dinámicas es algo personal, lo esencial es usarlas. Generalmente el sonido y la afinación pueden verse influidos por los cambios de dinámicas, por ello es esencial que el intérprete vigile constantemente todos estos aspectos (Bobo, 2003).

El flujo de aire tiene una importancia mayúscula en las dinámicas, cambiando este flujo también cambiaremos la dinámica. A la hora de trabajar las dinámicas el estudiante tiene que partir de una dinámica media y paulatinamente ir a los extremos. El sonido inicial tiene que ser excelente y a medida que se acerca a los extremos la excelencia en el sonido debe acompañarlo. Cuando el intérprete cambia de dinámica la calidad del sonido no debe verse afectada. Cabe destacar, además del control de la calidad del sonido, el control de la estabilidad de la afinación durante el cambio de dinámica, especialmente en notas largas (Frederiksen, 1996).

Cuanto más fuerte se toca más resistencia tendrá que oponer la embocadura para contener esa presión y que no se abran los labios. Cuando se cambia de una nota a otra o hay cambios de dinámicas es posible que se pierda el equilibrio entre los

labios y el aire. Hay que buscar siempre el equilibrio considerando el sonido cómo el mejor testimonio de si lo que se está realizando está bien o no (Thompson, 2001).

k) Vibrato:

El vibrato es una herramienta expresiva que debe estar al servicio de la música, además de uno de los aspectos más personales de la interpretación. El vibrato es la fluctuación de la frecuencia y la amplitud o una combinación de ambas con un fin expresivo. Si bien durante el mayor porcentaje del tiempo que se toca no se usa el vibrato, hay que estudiarlo por sus posibilidades expresivas ya que representa un recurso de un marcado carácter misterioso, fugaz y personal (Bobo, 2003).

En los instrumentos de viento-metal hay tres formas de hacer vibrato: Moviendo el instrumento, cambiando la presión del aire o moviendo la mandíbula. En la tuba y el bombardino el vibrato más usual es el que se hace moviendo la mandíbula, también llamado de labio. Éste se hace moviendo la mandíbula hacia arriba y hacia abajo causando oscilación en la afinación y en el timbre, la velocidad a la que se hace es personal y responde al criterio del intérprete (Bobo, 2003).

Al hacer vibrato el intérprete mueve el sonido del centro de la nota, la resonancia del instrumento cuando el sonido no está centrado mengua y, en consecuencia, la resonancia y la proyección del instrumento es menor. Cuando se usa vibrato se debe buscar la mejor resonancia, proyección y afinación posibles. Por ello hay que ser consciente de cuando usar vibrato y, sobre todo, tener control sobre él, realizar el vibrato que queremos y buscamos, no el que nos salga (Frederiksen, 1996).

OBJETIVOS	Aire	Embocadura	Lengua y mandíbula	Otros
Centrar el sonido	Procedimientos correctos	Comisuras firmes	Lengua muerta, mandíbula caída	Buen concepto de sonido
Registro agudo	Más presión. Chorro de aire fino y bajo	Control de comisuras, sistema pivote	Dientes juntos, mismo espacio y mandíbula afilada.	Los labios sobre los dientes
Registro grave	Reponer el flujo de aire	Control de comisuras,	Mandíbula baja, mismo espacio.	Labios relajados desde los dientes

		sistema pivote	Dientes ligeramente separados	
Resistencia	Muy importante 90 %	Reducir el trabajo de los músculos a lo necesario. Mínima presión todo el tiempo	Relax	Importancia de estar tranquilo
Afinación	Consistencia	Consistencia	Consistencia	Mover la bombas de afinación
Ataque inicial	Justo detrás de la lengua	No excesiva presión	Bajar la lengua a la vez que se hace la articulación	
Contraste <i>ppp/fff</i>	Abdominal firme para <i>fff</i> . La resistencia varía dependiendo del instrumento	<i>ppp</i> más control en el marco de estar relajado		Cambiar la dirección de la campana produce efectos de volumen
Flexibilidad	Dirigir el soplido, de manera sostenida y controlada	Comisuras firmes	La mandíbula en dirección de la nota	
Técnica y velocidad	Aire (90%), embocadura y lengua (10%)	Comisuras firmes	Coordinar lengua/ dedos/ aire.	Evitar practicar errores
Warm-up	Aire 90%	Comisuras firmes. Entender los conceptos	Consistencia	Usar un espejo, ¡estar alerta!, escuchar cuidadosamente
Otros				Estado del instrumento

Tabla 1: Relación de las diferentes áreas encargadas de producir el sonido (Phillips y Winkle, 1992, p. 32).

CAPÍTULO 2

LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
LA MÚSICA:
CONSIDERACIONES PARA UNA
DIDÁCTICA DE LA TUBA



**CAPÍTULO 2: LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
MÚSICA: CONSIDERACIONES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA TUBA**

2.1. Introducción

2.2. Los estudiantes y el aprendizaje de la música: aspectos cognitivos y actitudinales

2.3. El currículo oficial de la enseñanza de la tuba de los Conservatorios de Música

CAPÍTULO 2: LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MÚSICA: CONSIDERACIONES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA TUBA

2.1. Introducción

En este capítulo trataremos cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la música y, particularmente, de la tuba; así como determinados aspectos curriculares que rodean la enseñanza de este instrumento en los conservatorios de música.

2.2. Los estudiantes y el aprendizaje de la música: aspectos cognitivos y actitudinales

Las teorías sobre el aprendizaje han contribuido a establecer una base respecto a cómo funciona el proceso de adquisición de información, lo que ha influido en el aprendizaje de la música y en cómo podrían organizarse las secuencias de enseñanza. Así, las teorías sobre motivación, las recientes investigaciones sobre inteligencia, o sobre el desarrollo de los niños, etc. han ayudado a los profesores a mejorar la productividad de sus alumnos (Taetle y Cutietta, 2002).

El desarrollo de teorías sobre el aprendizaje de la música, de alguna manera, es una señal de madurez de la profesión de profesor de música. Podemos encontrar diferentes líneas de trabajo y diversidad de teorías que repercuten indudablemente de manera positiva en el aprendizaje de la música (Taetle y Cutietta, 2002).

La enseñanza de la música es una actividad musical compleja que va desde las sensaciones hasta la percepción, el conocimiento o la creatividad de los individuos. Este amplio espectro marca la manera de entender el propio proceso de aprendizaje y la actividad metacognitiva vinculada a esta actividad (Ruttenberg, 1994). No debemos olvidar que el aprendizaje de la música es un proceso que incluye una parte física y otra mental, y que ambas tienen que estar conectadas (Taetle y Cutietta, 2002).

En los últimos 40 años se han desarrollado un gran número de investigaciones sobre el aprendizaje efectivo en la enseñanza. Estas investigaciones nos permiten delimitar un sistema de enseñanza. Éste está basado en presentar el material en pequeños pasos, dar tiempo a que el alumno lo comprenda y requiere la participación activa de los estudiantes para su éxito. Estos pasos pueden ser aplicables en otros sistemas, o materias bien estructuradas, en los que los objetivos son enseñar unas habilidades o destrezas para tocar y a controlar el cuerpo (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Podemos sintetizar lo que hacen profesores eficaces para enseñar de manera efectiva las destrezas y conceptos (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002):

- Empiezan la lección con una corta revisión de los aprendizajes previos y prerrequisitos.
- Presentan el material en pequeños pasos, con práctica del estudiante después de cada paso.
- Guían al estudiante durante la práctica inicial.
- Dan instrucciones y explicaciones previas claras.
- Promueven la práctica y el estudio de todos los estudiantes.
- Proporcionan una sistemática retroalimentación y correcciones.
- Proveen una instrucción y ejercicios sistemáticos para el trabajo en casa y, si es necesario, sirven como monitor a esa práctica.
- Tienen presente que su trabajo con los alumnos es individual y confidencial.

Los principios para un aprendizaje efectivo de la música son: 1. revisar los aprendizajes previos mediante un calentamiento, 2. introducir el nuevo material en pequeños pasos a medida que los pasos anteriores vayan estando afianzados, 3. tener en cuenta las características individuales de los alumnos, 4. diseñar actividades musicales y técnicas específicas para cada situación, 5. la interpretación de los alumnos será guiada por el profesor en los primeros años, 6. el feedback entre profesor y alumno es importante, y 7. el profesor guiará de manera verbal y no verbal

a los alumnos. Siendo la medida del éxito de estas acciones que el alumno pueda desarrollarse de manera independiente (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

La enseñanza sistemática depende de los alumnos (habilidad y nivel). La presentación del material nuevo suele ser corta, lo que se requiere es la inmediata práctica para poder trabajarlo en clase otro día. Cuando el alumno ya estudió la nueva materia y nos encontramos en el punto medio de su adquisición, el proceso de orientación y guía en clase es corto y se requiere orientar al alumno para que la mayoría del tiempo sea usado para practicar en casa sin supervisión. En esta etapa puede ser necesario retornar los pequeños pasos cuando la materia empiece a complicarse, estos pequeños pasos se retoman frecuentemente cuando los pasajes requieren ser purgados o limados. Para que sea verdaderamente efectiva esta práctica el profesor debe identificar rápidamente cuáles son los pasajes sujetos a este trabajo más pormenorizado, por ello es importante la experiencia del profesor (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Desde la perspectiva del aprendizaje musical, el adiestramiento representa cómo una persona mejora en el dominio de las diferentes destrezas o habilidades necesarias para realizar la actividad musical perseguida. Las diferentes destrezas están gobernadas por reglas procedimentales que indican cómo deben ser y cuando se ha alcanzado su “dominio”. No es fundamental, en muchos casos, que un alumno comprenda cómo y el por qué de una destreza para llegar a dominarla, especialmente en edades tempranas. En las primeras etapas el alumno puede aprender a realizar ciertas habilidades sin darse cuenta y sin darle importancia a este aprendizaje (Jorgensen, 2009).

En el adiestramiento puede jugar un papel importante la práctica. Al realizar ejercicios que implican una repetición mecánica de las tareas relacionadas con el condicionamiento, la práctica conlleva la aplicación del pensamiento crítico y de la imaginación a medida que el alumno avanza hacia el dominio de las destrezas necesarias para hacer música (Jorgensen, 2009). El alumno es un productor de conocimiento, por lo que elabora saber mientras hace (Bottero y Padovani, 2007).

El adiestramiento surge de la práctica musical y no debe perder a ésta de vista. Tiene su base, en gran medida, en conocimientos procedimentales y en la experiencia del propio aprendiz, de manera que el contexto en que se da aportará

elementos distintivos del “yo” y del mundo que lo rodea. Desde este punto de vista, está directamente relacionado con el músico como sujeto en movimiento y evolución. El músico hace música y hacer música es un proceso, un verbo. Los estudiantes no sólo mantienen un conocimiento de cierto tipo, sino que este conocimiento se relaciona con ellos mismos y con su experiencia vital (Jorgensen, 2009).

A lo largo de la historia vemos como muchos músicos analizaron las destrezas necesarias en sus elementos componentes y secuenciaron una aproximación diseñada para que los estudiantes pudieran alcanzar su dominio. Este adiestramiento descansa en el análisis de los elementos de que consta una práctica musical particular y en los procesos pedagógicos mediante los que ésta es dominada. Este análisis produce métodos estandarizados para formar a grupos así como a individuos en las diferentes destrezas musicales, explicando esto su amplia popularidad en la enseñanza musical (Jorgensen, 2009).

El concepto de enseñanza de la música como un adiestramiento puede conllevar que se establezca una jerarquía entre profesor y estudiante dándose una comunicación unidireccional lo que puede aumentar la pasividad del estudiante, el pensamiento convergente y su dependencia. También puede conducir a separar los conceptos prácticos y los teóricos que conlleva el aprendizaje de la música, llegando el alumno, en muchos casos, a la idea de que lo que uno aprende de manera experiencial, a través de hacer música, es más importante de lo que uno puede aprender a través de pensar en ella. Dada la preponderancia que el adiestramiento suele otorgar a los aspectos prácticos, puede conducir a enfatizar esta práctica en vez del arte musical. Una visión más holística de la música permite unir aspectos teóricos y prácticos en una relación dialéctica, considerando que uno no es más importante que el otro sino que los dos deben ir unidos (Jorgensen, 2009).

Una parte importante de la vida de un músico es analizar constantemente situaciones, algunas de estas situaciones los músicos las analizan una y otra vez seleccionando en cada momento el camino más apropiado para alcanzar el objetivo deseado. Para concretar ese objetivo el alumno debe saber lo que busca, escuchar a grandes músicos ayuda a encontrar aquello que los hace ser grandes y que debe ser imitado, tiene que usar modelos de excelencia. El alumno tiene que desarrollar la

habilidad de escuchar y de imitar. Tiene que poder imaginar lo que quiere tocar antes de tocar y a continuación imitar lo que escucha o imagina (Nelson, 2006).

Uno de los problemas que se producen en relación con la necesidad de analizar lo que está pasando reside en que es preciso que el estudiante esté motivado a realizar esta búsqueda de una manera profunda y acertada, y en ello tiene una importancia vital el profesor al ser el encargado de incentivar y guiar esta búsqueda (Frederiksen, 1996).

Aunque analizar lo que está pasando es bueno, realizar un análisis obsesivo puede conllevar problemas, por ello es importante la labor del profesor para conducir de una manera adecuada estas reflexiones. A la hora de analizar es importante que prime una actitud positiva: cuando la negatividad sobre las propias acciones está presente acaba convirtiéndose en una falta de concentración que lastra todo el proceso y que paraliza el verdadero análisis (Belfrage, 1993; Frederiksen, 1996).

Cada músico es maestro, en primer lugar, de sí mismo y la calidad de esta “enseñanza” tendrá un peso muy importante sobre su desarrollo musical. En un aspirante a músico hay que valorar su capacidad para el trabajo metódico y serio, la conciencia cualitativa, su estado de salud, su energía y su capacidad para evaluar su propio trabajo (Wekre, 1989).

Un estudiante tiene que tener una posición moderada respecto a su trabajo, no ser catastrofista pero tampoco excesivamente benévolo consigo mismo. Además, es recomendable realizar descansos, elegir cuidadosamente el material de estudio, diferenciar la tarea de estudiar de la acción mecánica de repetir algo (aunque la repetición puede formar parte del estudio, éste tiene que ir más allá dándole un sentido a todo lo que se haga), estudiar sin instrumento (interiorizar todos los procesos a realizar), utilizar todos los recursos disponibles, contrastar su opinión con lo que hacen o dicen otros, desarrollar la conciencia de buena calidad en la interpretación como un objetivo a conseguir, tocar lo más posible en público, cuidar su salud y recordar siempre lo que lo llevó a ser músico, es decir, la pasión por la música (Wekre, 1989).

El estudiante tiene que ser paciente y ser consciente de su nivel. El alumno tiene que entender que si trabaja de la manera adecuada su nivel mejorará y podrá abordar de manera progresiva un repertorio más difícil (van Dijk, 2004).

En muchos planes de formación de los músicos se puede apreciar una importancia diferente respecto a las asignaturas que componen el plan de estudios. Así, podemos constatar como las materias cuanto más se alejan de la interpretación instrumental menos importantes parecen, y esto está directamente relacionado con un desarrollo alto de las capacidades técnico-instrumentales. En muchos casos, este desarrollo en el plano interpretativo se consigue a costa del trabajo didáctico, por ello es habitual identificar ser buen profesor con ser buen intérprete. Los alumnos tienen que tener presente que estudian música y que su objetivo es hacer música, no sólo tocar un instrumento determinado, tienen que ser músicos y sentirse como tal (Aróstegui, 2004).

La enseñanza en música debe ser siempre lo más sencilla posible, el profesor debe buscar el método más simple para resolver los problemas, aunque el problema pueda ser complejo, *“all good teaching is a simplifying process, a weeding out of what is unnecessary or distracting”* (Frederiksen, 1996, p.93).

Muchos profesores sólo se centran en los problemas de los alumnos y nunca ven sus puntos fuertes. En muchas ocasiones es más efectivo trabajar lo que el alumno ya hace bien para incentivar lo que no funciona y poco a poco mejorar lo que no está bien sin centrarse directamente en ello, evitando tensiones. El alumno tiene que ser positivo y atreverse a probar; un mal sonido puede ser transformado en un buen sonido, el silencio no (Frederiksen, 1996).

A la hora de trabajar con un alumno de tuba o bombardino el profesor debe usar diferentes sentidos como oído, vista o tacto para seguir las pistas que estos sentidos dan sobre lo que está pasando. El profesor tiene que percibir que problema tiene un alumno, discernir cual es la causa y diseñar una solución teniendo en cuenta las características de éste. De la misma manera, el profesor debe ser capaz de usar diferentes herramientas y equipamiento que le ayuden a que los alumnos puedan visualizar los diferentes problemas y trabajarlos de manera separada del instrumento y de la música con el fin de que, cuando vuelvan al instrumento, puedan buscar las mismas sensaciones y pongan música sobre éstas (Frederiksen, 1996).

Los humanos percibimos la información por diferentes sentidos: oído, vista, tacto... El profesor debe estimular a los alumnos a usar todos los sentidos, tratar de percibir de diferentes formas posibilita entender y abordar lo que pasa de múltiples

maneras posibilitando una mejor comprensión. Podemos escuchar lo que suena, como respiramos..., ver en un espejo nuestra cara, la posición, la respiración..., percibir el aire como pasa por los labios, poner una mano sobre el pecho para notar cómo funciona nuestra respiración, notar cómo responde el diafragma... Las múltiples maneras que tenemos de percibir constituyen herramientas muy valiosas para la mejora. A estas podemos añadir otros recursos (bolsas de aire, diferentes aparatos de respiración, tubos, medidor de decibelios, metrónomo, afinador, diferentes visualizadores de los labios, teclados, espejos, grabadoras, etc.) que nos ayudan a visualizar y entrenar diferentes destrezas y, finalmente, a transferir éstas al instrumento (Frederiksen, 1996).

Los estudiantes absorben información y el profesor, además de facilitarla, tiene que guiar a sus estudiantes para que se desarrollen como músicos. Por otro lado, el profesor no debe olvidar que como humanos tenemos más desarrollada la habilidad de aprender que la de enseñar. Si uno es profesor necesita la habilidad para transmitir conocimiento, y tiene que tener conciencia de que es necesario desarrollarla. Un docente debe ser quien de transmitir un mensaje y de influir en el conocimiento que van a desarrollar los alumnos. Además tiene que ser capaz de comunicar con su instrumento lo que quiere decir, porque la materia con que trabaja un profesor de tuba o bombardino es el sonido (Frederiksen, 1996).

Los alumnos de tuba o bombardino tienen que contemplarse a sí mismos como músicos, no como tubistas o bombardinistas. Los alumnos deben percibirse como músicos y como artistas. Los instrumentos son simplemente la manera de transmitir lo que quieren expresar, son la herramienta con la que expresar lo que sienten y hacer música (Bobo, 2003; Frederiksen, 1996).

La música debe ser contemplada como una herramienta fundamental a la hora de corregir posibles problemas, para ello debe estar siempre presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el principio al final. Por ello los músicos deben considerarse a sí mismos como artistas más que como especialistas de un instrumento. Así los grandes profesores no enseñan a tocar un determinado instrumento, enseñan a hacer música con un determinado instrumento. Todos los alumnos, desde los niveles más elementales a los más avanzados, son intérpretes, en cada nivel poseen unas destrezas diferentes pero con un mismo fin. De la misma manera que un actor usa su cuerpo para expresar emociones un músico usa las

cualidades del sonido, el ritmo... para transmitir las suyas, un músico debe ser un contador de historias (Bobo, 2003; Frederiksen, 1996; Phillips y Winkle, 1992).

Debe darse una relación entre teoría y práctica como una manera de transmitir el amor por la música, y esto tiene que reflejarse en las actividades diarias de cualquier músico incluso fuera de su centro. Esta relación entre el aprendizaje académico y cotidiano es lo que da lugar al aprendizaje relevante. Esto debería posibilitar que la formación como instrumentistas supere el hecho simplemente musical para contribuir a la formación integral del alumno como individuo y ciudadano, concibiendo la enseñanza de la música no simplemente como un fin en sí mismo sino como un medio educativo (Aróstegui, 2004).

El aprendizaje de la música se ve facilitado cuando está relacionado con experiencias musicales apropiadas y es acorde con el continuo evolutivo del alumno (Brophy, 2011).

Los músicos que ofrecen las mejores interpretaciones son los que primero se ocupan de la parte artística y luego de aspectos técnicos o mecánicos del instrumento o el cuerpo. Por ello es imprescindible esforzarse en liberar la mente mediante un compromiso artístico completo antes de ocuparse de sí mismo o del instrumento. Si se concentra la atención en un solo aspecto peligra perder el control del todo o de ciertas partes. La mejor manera de controlar simultáneamente todos los aspectos es simplificar nuestro pensamiento fijándolo en una percepción sonora global. Representando antes en nuestra mente lo que queremos que escuche el auditorio y dando al organismo la indicación que necesita para realizarlo (Martin, 1996).

Es de vital importancia comunicar un mensaje al público, y para ello es importante concebir los aspectos técnicos que permiten tocar como algo simple, aunque sean realmente complejos. Nuestro mayor esfuerzo intelectual debe estar en buscar lo que la audiencia debe escuchar, en la canción, no en los aspectos técnicos que hacen sonar el instrumento. Debemos tener en cuenta que de nada vale que el instrumento suene si no tiene nada que “contar”. Lo importante es el producto musical, no el método para llegar a él (Frederiksen, 1996).

La frase debe contener un mensaje y contar una historia, el músico debe contar una historia con sonido. El público escucha frases musicales, el músico debe construir estas frases; no tocarlas, construirlas. La frase está compuesta por notas

individuales a las que el intérprete tiene que dar sentido como un conjunto. Mientras que el músico está tocando debe estar cantando la canción que quiere que el público escuche. A la hora de realizar el fraseo, la capacidad pulmonar y las respiraciones son elementos a tener en cuenta a la hora de imaginarse la frase, no debe sacrificarse la calidad del sonido y de la frase por la longitud. Si es necesario y posible hay que respirar dónde sea menester, aunque la frase quede dividida en segmentos más pequeños, lo que hay que hacer es darle a esas respiraciones un sentido musical (Frederiksen, 1996).

Una gran ayuda para desarrollar la musicalidad es escuchar a grandes músicos, no sólo tubistas o bombardinistas, ya que el estudiante de tuba o bombardino tiene que entender que lo que estudia es música (van Dijk, 2004).

En el aprendizaje de la música cobra un especial valor poder escuchar la música que se está tocando. Es esencial poder “escuchar” lo que se va a tocar incluso antes de tocarlo, es decir, poder imaginar los sonidos musicales antes de que se produzcan, cuando no están presentes. Otro valor importante es poder asignar a los sonidos musicales la significación apropiada mientras se están escuchando, interpretando, creando, leyendo, escribiendo o imaginando. Por ello la audición es un valor primordial a la hora de ejecutar, escribir o pensar en música (Labuta y Smith, 1997).

Los intérpretes a la vez que tocan un instrumento deben tratar de imaginar o escuchar interiormente lo que quieren tocar, esto posibilita que el músico toque lo que quiera tocar y no lo que le salga. De esta manera el músico interpreta conforme a un plan preestablecido, construye su “edificio” musical de acuerdo con unos “planos” y no de manera aleatoria. Muchos músicos tocan sin ser conscientes de cómo quieren que sea el resultado de lo que están haciendo, no conceptualizan el producto final de su proceso creativo. Por ello, los estudiantes no deben tocar un sonido, deben buscar un concepto de sonido. Los músicos deben pensar en lo que quieren que escuchen los oyentes, imaginar lo que le quieren transmitir (Frederiksen, 1996).

Cuando un instrumentista de tuba o bombardino quiere aprender pasajes difíciles suele usar diferentes habilidades. Lo más habitual es repetir el pasaje una y otra vez hasta que sale, también se pueden aislar partes concretas y trabajarlas de

manera individual. Seguramente una de las mejores formas de tocar pasajes difíciles es escucharlos antes de tocarlos, tratar de cantarlo internamente antes de producir los sonidos con el instrumento, ésta parece una idea sencilla pero no lo es tanto. Cuando un tubista se enfrenta a un pasaje nuevo utiliza una combinación de habilidades, a veces puede escuchar la música antes de tocarla pero lo más usual es “sentir” físicamente las notas, usar la memoria “muscular” y luego usar el oído como confirmación de lo que hicimos. Escuchar la música antes de tocar aporta muchos beneficios como, por ejemplo, desarrollar el oído relativo. También ahorra tiempo y al no repetir tantas veces un pasaje es más descansado para la musculatura encargada de hacer sonar el instrumento (Tropman, 2010).

Es importante desarrollar el hábito de la audición para poder mejorar. El propio intérprete es su mejor profesor, es el único que puede escuchar todo lo que él toca, lo que tocó y lo que tocará. Por ello es importante, para poder llegar a tocar al más alto nivel, desenvolver este hábito y la autocrítica, pero siempre desde un punto de vista constructivo y positivo (van Dijk, 2004).

Los alumnos en numerosas ocasiones tienen una gran dependencia del profesor para resolver problemas que ellos mismos podrían solucionar, es más, en muchos casos podrían y tendrían que haber solucionado por ellos mismos. Si los alumnos dependen del profesor para arreglarlo todo se convierten en aprendices pasivos. Los estudiantes tienen que corregir todo aquello que pueden percibir y de lo que conocen la solución. Por ejemplo, los de tempo, articulaciones, dinámicas y algunas dificultades de afinación. Un problema para corregir esto es que los estudiantes muchas veces no se dan cuenta de lo que hacen mal, por ello creen que necesitan un profesor. Es cierto que hay problemas que los alumnos no son capaces de percibir o no conocen la solución, pero en muchos casos pueden escuchar el mismo problema que tienen en un compañero y saben cómo solucionarlo. Cuando un alumno se graba es más capaz de identificar sus problemas y, de esta manera, detectar y hacer frente a las complicaciones cotidianas. Incluso en competiciones internacionales hay participantes que no tocan lo que está en la página y no se dan cuenta, pero sí que son capaces de percibir estos errores cuando escuchan a los demás, esto refleja que posiblemente no se han escuchado lo suficiente a ellos mismos (Baadsvik, 2013).

Un alumno de nivel medio o superior no necesita un profesor para que le diga que va muy rápido o que no hace las articulaciones o dinámicas indicadas, sólo necesita escucharse, y si es necesario grabarse. Los alumnos tienen que entender que cuando piensan que hacen dinámicas, articulaciones... pero se graban y no las escuchan lo que pasa es que probablemente no las hacen o lo hagan muy poco. La intención de hacer algo puede ser irrelevante, lo más importante es lo que el público puede oír, por ello es importante escuchar desde el exterior. Una vez que un alumno escucha algo que no le gustó y lo intentó corregir, lo que tiene que hacer es escucharse de nuevo para certificar que lo ha solucionado y si no es así insistir hasta que esté bien. Los alumnos de niveles avanzados practican para mejorar, no sólo para pasarlo bien. Un trabajo concienzudo y meticuloso va a dar sus frutos en un futuro posibilitándole mejorar su nivel. Cuando un alumno se graba y se escucha toma conciencia de lo que realmente hace y puede asumir responsabilidad sobre lo que hace. De esta manera el alumno puede manejar la mayoría de los problemas cotidianos, siendo en muchos casos el único que puede hacerlo (Baadsvik, 2013).

Cuando el alumno escucha una grabación suya tiene que tener en mente su concepto ideal para comparar lo que hizo con éste analizando las diferencias, las posibles causas... El alumno tiene que buscar siempre estándares de calidad altos, no conformándose. Tiene que desarrollar una práctica basada en la excelencia, para formar hábitos que respondan a este nivel de exigencia.

A la hora de enseñar es importante tener en cuenta que nuestra memoria tiene límites de trabajo (límites en cuanto a la información que se puede procesar y que uno puede atender) y que es importante la práctica de manera continua hasta que el alumno domine de manera fluida los aspectos a trabajar (Rosenshine, Hidalgard, Inshad, 2002).

Dado que la memoria tiene límites el profesor puede ayudar a los alumnos a identificar lo relevante y ayudarles a que focalicen bien cuáles deben ser sus objetivos. Además, el profesor tiene que guiar a los estudiantes a la hora de aprender las destrezas necesarias indicándoles el camino más fácil y eficiente (Rosenshine, Hidalgard, Inshad, 2002).

A la hora de enseñar nuevo material es importante (Rosenshine, Hidalgard, Inshad, 2002):

1. Trocear el material o la música en pequeños pasos para reducir la confusión.
2. Estructurar y ordenar lo que se va a aprender y a trabajar en una sesión.
3. Dar información sobre el contexto e historia de la música que se va a interpretar.
4. Enseñar los pasos en el orden necesario en el que van a ser usados.
5. Proveer a los estudiantes de prácticas en las que puedan aplicar los nuevos aprendizajes.

En una disciplina bien estructurada como la música es más efectiva la enseñanza en un sistema explícito y sistemático promoviendo el soporte necesario para que los alumnos aprendan (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Un aprendizaje efectivo empieza con una revisión del material ya aprendido, una práctica del material trabajado en casa y una revisión del aprendizaje prioritario para desarrollar la clase. En la enseñanza de música esta revisión incluye ejercicios de calentamiento, ejercicios de buena postura, relajación, respiración y afinación. Se debe empezar por una revisión de las habilidades previas, relacionando el material viejo con el nuevo. Después de esta presentación el profesor guía a los alumnos en la consecución de las nuevas destrezas y corrige y da explicaciones sobre su práctica a los alumnos. Hay que trabajar aspectos relevantes que ya han sido aprendidos así como las destrezas y conocimientos que ya tenía que saber el alumno y que son necesarias para abordar los nuevos aprendizajes (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

El profesor tiene que definir los objetivos de la sesión que se va a realizar o proporcionar la idea general por la que va a discurrir la clase. Un aspecto importante es enseñar en pequeños pasos y con diferentes procedimientos adaptándose, dentro de lo posible, a las necesidades del alumno. El profesor sirve de modelo al alumno por lo que tiene que mostrarle como hacer las cosas. Pero además de aportar ejemplos positivos concretos también tiene que ofrecer modelos negativos para

facilitar la comprensión del alumno. Cuando el profesor muestra lo que está bien o mal es conveniente exagerar en ambas direcciones para que el alumno perciba de una manera clara la diferencia y entienda el camino que debe tomar. Esto se verá facilitado por el uso de un lenguaje claro, verificando si el alumno lo comprende y evitando, de esta manera, los malos entendidos (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Uno de los aspectos más importantes es inculcar a los alumnos la importancia del estudio y la cantidad y calidad de éste. Por ello el profesor tiene que interesarse de manera frecuente por el estudio de los alumnos: es de mayúscula importancia el feedback entre alumnos y profesor. Los estudiantes tienen que identificarse con el valor del estudio y de que el estudio es el camino para la mejora (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Como venimos diciendo es importante tener en cuenta el feedback que se produce con el alumno. La manera en que el profesor responde al alumno o se dirige a él influyen en su reacción y confianza: si el profesor le dice al alumno que algo está bien pero a la vez trasmite inseguridad el alumno se verá influido por ello. Cuando el alumno se equivoca el profesor tiene que indicar al alumno lo que no ha ido bien y como solucionarlo, incidiendo sobre ello todo lo necesario (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Los alumnos reciben ayuda constante durante los primeros pasos del estudio, y luego de manera frecuente, pero su estudio independiente es muy importante. El alumno tiene que practicar de manera continua hasta que este estudio se convierta en un hábito y trabaje él solo todo lo que necesite. El profesor, aún así, revisará el trabajo del alumno. Un aspecto trascendental que el alumno tiene que desarrollar es una rutina de trabajo diaria que le ayude a crecer cómo músico en todos aquellos aspectos que sean precisos (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Una revisión periódica de los avances de los alumnos es muy efectiva a nivel motivacional al ofrecerles la posibilidad de demostrar su trabajo (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Hay que tener en cuenta la velocidad a la que progresan los alumnos a la hora de trabajar con ellos. Con los alumnos que progresan lento hay que incidir en revisar su trabajo, abreviar las presentaciones para tener más tiempo para guiar la práctica e

incentivar el trabajo independiente en casa. El proceso siempre es el mismo: presentación de la materia, guiar la práctica, evaluar el resultado y si es necesario volver a reiniciar el mismo proceso (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

Las acciones complejas necesarias para tocar deben ser concebidas como algo necesariamente simple. Debe usarse la complejidad emocional de un adulto para afrontar la interpretación artística de la música, pero la visión de un niño para la parte técnica (Frederiksen, 1996). La “maquina” es compleja pero los controles son simples (Nelson, 2006).

Cuando hablamos de roles estamos aludiendo al conjunto de comportamientos característicos, referidos al contexto de trabajo, que pueden observarse directamente y pueden explicarse en relación con sus causas y consecuencias (Biddle, 1997; Estebaranz, 2001). A su vez debemos tener en cuenta que el rol se define por las funciones y tareas que desempeña el profesional (Firestone, 1996).

Los roles docentes son variados y los profesores desarrollan diversos roles en el desempeño de sus funciones como enseñantes. Es más, el profesor debe variar sus roles en función de las necesidades del aprendizaje (Estebaranz, 2001).

Así, cuando hablamos de roles debemos tener en cuenta (Estebaranz, 2001):

1. Tipos de aprendizaje del estudiante
2. Modelos de enseñanza
3. Funciones éticas, sociales, culturales de la educación
4. Características del contexto (aula, centro, medio)
5. Características de los alumnos
6. Tipo de contenidos/saberes
7. Recursos disponibles

La revisión de la literatura disponible y las conclusiones derivadas de la investigación sobre este campo, nos permiten señalar que los principales roles que desempeñan los docentes en la enseñanza de la tuba son: el profesor como modelo, el profesor como guía, y el profesor como transmisor. Si bien nos centraremos en estos

tres roles, somos conscientes de que no cubren la totalidad de las funciones docentes ya que el profesorado de tuba también desarrolla otras tareas como facilitar y leer con los alumnos literatura sobre la interpretación de la tuba y de la música en general, escribir textos musicales, analizar y escuchar música, etc.

Teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes acerca de los diferentes roles que puede adoptar el profesor durante las clases, los aprendices de música mayoritariamente prefieren que la información le sea presentada de diferentes formas, al considerar que esa diversidad en los formatos facilitará las estrategias de aprendizaje activo sobre el formato tradicional único de aprendizaje por transmisión (Tanwinit y Sittipapaporn, 2010).

El profesor como modelo representa uno de los roles más habituales en la enseñanza de un instrumento musical. Lo situaremos dentro de lo que Bandura (1986) denomina aprendizaje por observación. Cuando el alumno observa al profesor no percibe solamente el acto propiamente dicho sino que también percibe el resultado: percibe como lo hace y el resultado final. Si el alumno adquiere una idea clara, por un lado, tratará de imitar los movimientos o destrezas desarrolladas y, por el otro, el resultado (Aebli, 2000).

Para que este proceso sea posible y, sobre todo, reporte los beneficios esperados, el profesor debe tener conocimientos sobre lo que enseña y ser capaz de hacer lo que pide a los alumnos. Mingorance (2003) establece dos fases en el aprendizaje por observación:

- La demostración: clarificación de los objetivos que se pretenden, explicación del sentido que tiene realizar la acción de una determinada manera, proporcionar una imagen o modelo del comportamiento deseado, proponer la ejercitación de la práctica y ofrecer retroalimentación.
- La imitación: percepción atenta, imitación interior, reproducción.

En el proceso de observación cada acto parcial es realizado interiorizadamente por el observador, y el observador ha de situar los actos parciales en un todo interrelacionado.

La imitación es una de las mejores maneras de enseñar y aprender. Los estudiantes de tuba y bombardino deben intentar imitar a grandes músicos e

intérpretes, sean cantantes o de cualquier otro instrumento, e intentar absorber sus habilidades. Imitar a grandes intérpretes ayuda a desarrollar la creatividad y la musicalidad. El estudiante no debe considerarse a sí mismo como un tubista o como un bombardinista, él es un músico (Frederiksen, 1996; Nelson, 2006).

La captación de un fenómeno requiere la actividad del intérprete, siendo esto necesario para la contemplación activa. En este proceso podemos diferenciar distintas etapas: seguimiento interior, simplificación, descomposición en partes simples y establecimiento de relaciones y comparar con formas conocidas (Aebli, 2000).

Muchos programas de música dan importancia a las destrezas técnicas. Una de las formas más efectivas para el aprendizaje de estas destrezas es la modelación o el método de la demostración, la imitación ocupa un lugar relevante en este tipo de aprendizaje. El proceso consiste en tres pasos o fases: (1) El profesor muestra el modelo, (2) El estudiante trata de imitar ese modelo y (3) se produce el feedback o evaluación por parte del profesor. La presentación por parte del profesor consta de la demostración, explicación, información o cualquier combinación de éstas. La explicación posibilita clarificar el objetivo de la actividad. Los primeros intentos pueden ser bruscos o toscos y el profesor va modelando y refinando éstos de manera gradual para llegar al objetivo deseado. Esto no significa que se deba permitir a los alumnos practicar errores. El profesor estimula a los alumnos para que se centren y practiquen problemas específicos con el fin de que los corrijan. Desde un primer momento el profesor ofrece feedback pero los propios estudiantes deben autoevaluarse para modificar y mejorar su ejecución durante su práctica (Labuta y Smith, 1997).

Los profesores con más experiencia ocupan una gran parte del tiempo de clase tocando, prevaleciendo el modelo no-verbal con los alumnos más jóvenes, de manera que la interpretación sirve como modelo o como guía. Además intentan focalizar pequeñas secciones para trabajar, bien porque el pasaje sea difícil, no lo conozca el alumno o no lo haya estudiado lo suficiente (Rosenshine, Hidelgard, Inshad, 2002).

La práctica es más útil cuando esta espaciada en el tiempo y se le dice a los alumnos cómo practicar. El aprendizaje mediante modelización depende de la

cohesión entre el modelo, las respuestas kinestésicas de los alumnos y los estímulos como la notación o los gestos de dirección. Se debe incentivar al alumno para que adviertan como sienten los movimientos cuando los realizan, relacionando las respuestas kinestésicas con los estados físicos que acompañan sus movimientos. Este feedback propioceptivo es la forma de abordar destrezas musculares. Cuando los estudiantes tienen dificultades, la guía física del profesor y su paulatina disminución puede ser un buen recurso (Labuta y Smith, 1997).

Cuando el modelo a seguir por el alumno da signos de gran capacidad y de éxito en la actividad mostrada, este modelo es imitado con más facilidad. Influyen a su vez rasgos personales que hacen que una persona sea más interesante y atractiva, afectando de manera directa tanto al nivel de atención como de motivación. Estos aspectos son muy importantes por cuanto hay que tener en cuenta que la atención es condición primera del aprendizaje por observación (Aebli, 2000).

La observación de un modelo puede estar dirigida por indicaciones verbales y no verbales que orientan la atención del alumno a aspectos importantes. El proceso verbal sirve también para la organización ideativa del proceso y para la retención (Aebli, 2000). Será en este marco donde situaremos el profesor como guía. Cuando hablamos del profesor como guía nos estamos situando en un modelo de aprendizaje constructivista.

Fraser (1997) destaca que es preciso establecer un marco de relaciones sociales entre el profesor y los alumnos de respeto, reconocimiento y participación.

Cabe destacar la importancia del ambiente de aprendizaje, por ello se debe establecer un conjunto de variables físicas, psicológicas, sociales, intelectuales y culturales que ayuden a los alumnos a aprender. No nos debemos olvidar de la importancia de lograr un clima de aula adecuado, que propicie y estimule el aprendizaje (Estebaranz, 2001).

En la enseñanza de la música el profesor no sólo transmite enseñanza, sino que guía al alumno sobre cómo aplicarlo, creando oportunidades para que los alumnos interaccionen con ideas significativas. El profesor guía al alumno mientras que éste está tocando, bien tocando con él, cantando, silbando, soplando, por medio de gestos...

El profesor debe promover el aprendizaje autorregulado. Para ello tiene que incentivar el uso, por parte del alumno, de estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de automotivación. Gracias a ello el alumno podrá aprender a estudiar y hacerlo a gusto.

Podemos apreciar en la enseñanza de la música el modelo del profesor como transmisor. Para la adquisición de algunas destrezas es necesaria la enseñanza verbal. El narrador configura lo que dice a partir de sus vivencias significativas, que se transforman en lenguaje por el que habla. La cadencia, el ritmo y los movimientos expresivos no verbales apoyan la comunicación con el alumno (Aebli, 2000).

El aprendizaje musical es un fenómeno complejo que exige de habilidades específicas así como de la asimilación de contenidos y el fomento de actitudes propias de cada praxis musical. El aprendizaje verbal resulta relevante cuando también lo es la información transmitida, se puede relacionar de manera no trivial y hay una decisión deliberada de establecer esa relación (Rusinek, 2004).

Comprender lo que el profesor trata de transmitir es, por una parte, unir de manera correcta las conexiones internas de lo que el docente intenta explicar, tal como el profesor trata de exponerlas para poder formar un conjunto coherente y, por otra parte, ordenar el conjunto significativo, como totalidad, en la red del propio saber (Aebli, 2000).

El profesor como transmisor nos sitúa en un modelo de aprendizaje conductista, en el que el docente actúa como fuente principal de conocimiento y proporciona la información que demandan los estudiantes o que considera necesario ofrecer y, por lo tanto, constituye un enfoque de enseñanza directa.

Todas las formas de enseñanza expositiva son llevadas a cabo por el profesor e implican proporcionar directamente la información a los alumnos. Para que el alumno comprenda conceptos relacionados con la melodía, el ritmo, la forma y la textura, el profesor debe ir más allá de las meras definiciones. Los estudiantes deben experimentar los conceptos en un nivel de subconsciente antes de que los alumnos sean conscientes de lo que están haciendo. El aprendizaje de los conceptos es más efectivo cuando los profesores proporcionan tanto ejemplos positivos como negativos. Los alumnos cuando aprenden a identificar las características relevantes están también bajo la influencia de atributos irrelevantes (Labuta y Smith, 1997).

El profesor dirige, supervisa y controla el proceso de aprendizaje, y es el responsable directo de la actividad de los estudiantes y propicia la instrucción directa y la práctica controlada. La actividad primordial del docente es el control del proceso de aprendizaje de los alumnos. El profesor regula las actividades de aprendizaje, clarifica la relación entre objetivos y actividades y promueve la aplicación del aprendizaje personal y la reflexión sobre cómo pueden aplicar lo aprendido en un futuro.

Las características de una adecuada transmisión de conocimientos son (Mingorance, 2003):

- Una exposición clara, eficaz y sistematizada
- Interacción verbal y no verbal entre profesor y alumno, que facilite la comprensión
- Facilitar la transferencia de conocimientos a otras situaciones

Dada la complejidad para transmitir las diferentes destrezas a desarrollar en el aprendizaje de la música, esto conlleva que el rol de profesor como transmisor sea más usual en los alumnos de cursos más avanzados. Por este motivo el profesor ha de tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno.

Podemos concluir que el profesor ha de ser consciente del rol que representa en su desempeño docente por las incidencias que ello tiene en el tipo de aprendizaje que va a proporcionar en el alumnado y en las decisiones en torno a los demás elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante los últimos 30 años se han desarrollado diferentes investigaciones en las que los principios de la psicología conductista han sido aplicados a la enseñanza de la música. La mayoría de estos estudios aportan evidencias de la eficacia de la instrucción directa en música (Sink, 2002).

En la instrucción directa podemos diferenciar tres pasos: presentación de la tarea, respuesta del alumno y feedback del profesor. En la presentación de la tarea el profesor presenta los materiales que se van a trabajar. Los profesores expertos invierten menos tiempo que los más noveles en explicar estos materiales. Además, los alumnos prefieren que los profesores focalicen su explicación en las destrezas y

los conceptos musicales que van a trabajar. Describir la enseñanza efectiva de la música contribuye a estabilizar dogmas comunes (Sink, 2002):

- El conocimiento de la materia a enseñar es un prerrequisito para una enseñanza efectiva.
- El modelado es necesario para desenvolver una enseñanza efectiva de las habilidades.
- La enseñanza verbal y no verbal de las destrezas es necesaria para la comprensión de la materia.

El aprendizaje efectivo se basa en el conocimiento por parte del profesor de la materia, el entusiasmo y el sentido del momento oportuno (enseñar lo que el alumno necesita cuando lo necesita). Esto está directamente influido por la intensidad de la enseñanza, que a su vez viene marcada por la habilidad del profesor de influir en el alumno. Esta magnitud viene definida por el contacto visual, la cercanía con el alumno, el tono de voz, los gestos, la expresión facial y el ritmo de la clase (Sink, 2002).

El refuerzo positivo y el negativo no afectan igual a los intérpretes de música. El refuerzo positivo afecta de manera positiva a la consecución de un logro, actitud y atención. Además, aumenta la atención y reduce la conducta socialmente inapropiada e incrementa las actitudes positivas hacia la música de los estudiantes. El feedback entre profesor y alumno es una de las herramientas más efectivas para mantener la atención de los alumnos, siendo el contacto visual uno de los instrumentos más eficaces (Sink, 2002).

Dependiendo del nivel, el feedback con los alumnos y el enfoque de la clase cambia: los alumnos de grado elemental son los que más refuerzo positivo reciben, los de grado medio son los que tocan un porcentaje más alto del tiempo de clase y los de grado superior dialogan más con el profesor teniendo refuerzos positivos y negativos (Sink, 2002).

Una estructura de ensayo requiere analizar cada elemento de la estructura y determinar la influencia de cada parte y de la estructura para conseguir los objetivos. Una estructura de ensayo empieza cuando el profesor identifica una nueva destreza o

concepto que necesita ser enseñado y acaba cuando el objetivo es conseguido o cuando un nuevo objetivo es iniciado (Sink, 2002).

El estudio empieza cuando el profesor identifica una destreza o concepto que tiene que ser mejorado o ampliado y termina cuando logra su objetivo o cuando trabaja en un nuevo objetivo (Sink, 2002).

Para los estudiantes el progreso es siempre más productivo cuando están guiados por buenos profesores. Phillips y Winkle (1992) señalan que los alumnos principiantes tienen que trabajar de manera sólida las destrezas más básicas del instrumento. En esta etapa destaca la importancia del profesor como vigilante para que no se den malos hábitos, tensiones, etc. fruto de ir más allá de sus posibilidades. Para ello recomiendan escuchar a buenos músicos para que sirvan como referencia al alumno. El estudio individual de los alumnos debe ser planteado y organizado. Para ello el trabajo individual de los más jóvenes debe ser supervisado por el profesor para evitar malos hábitos y que este estudio caiga en la rutina y el automatismo.

El profesor de música que imparte instrumento, en muchos casos, se ve obligado a contar con su intuición para desarrollar su actividad, para la que no tiene por que tener una formación específica. Y, en muchos casos, la intuición no alcanza para resolver los problemas planteados por algunos estudiantes, que se ven enfrentados a múltiples dificultades en su primera aproximación al instrumento. Es esencial que el profesor de instrumento domine las herramientas necesarias para ayudar al alumno a adquirir los conocimientos y competencias específicas para progresar en su aprendizaje como músico. La enseñanza conlleva que el profesor crea en la capacidad del alumno para llegar a dominar las destrezas necesarias para tocar, siendo el docente el mediador del aprendizaje del alumno buscando juntos los pasos a seguir para la mejora (Jorquera, 2002).

Los malos hábitos pueden ser resultado de forzar en los registros extremos, en las dinámicas o en pasajes difíciles cuando todavía no se han desarrollado las habilidades precisas para llegar a alcanzar estos objetivos. Para minimizar esto es importante que el profesor familiarice al alumno con ejercicios de técnica que desarrollen aspectos básicos en la formación del músico como son un buen sonido, un rango dinámico amplio, un registro extenso, flexibilidad y control sobre aspectos de la interpretación musical. Y para ello el alumno debe ser disciplinado en su

práctica. A la vez que en una técnica base solvente, el profesor debe de familiarizar al alumno con herramientas e instrumentos para poder hacer frente a pasajes difíciles (Phillips y Winkle, 1992).

Desarrollar al máximo la técnica y la flexibilidad en todos los registros es una de las mayores ocupaciones de todos los intérpretes de alto nivel de instrumentos de viento-metal. Esto requiere muchas horas de práctica organizada y aplicada. Muchos aspirantes a músicos profesionales nunca lo logran por falta de organización y diferentes factores. Un programa equilibrado de estudio debe cubrir todos los aspectos para dominar el instrumento y la práctica diaria tiene que estar organizada. En los alumnos principiantes la autorregulación en la práctica individual tiene que ser regularmente supervisada y guiada por un profesor. El estudio práctico de la tuba o el bombardino tiene que ser complementado con el estudio del piano, de las asignaturas teóricas y de la audición de conciertos y grabaciones de conciertos de su instrumento y de grandes artistas en general (Phillips y Winkle, 1992).

Los alumnos jóvenes tienen que trabajar de manera progresiva las diferentes destrezas y diversas obras, sin que se produzcan saltos o avances precipitados en el nivel de lo que estudian. Los avances forzados ocasionan problemas, dificultades y malos hábitos como resultado de dar paso a registros extremos, dinámicas... sin el desarrollo previo necesario. Es esencial amoldar el trabajo diario y el repertorio al nivel del estudiante (Phillips y Winkle, 1992).

Tocar un instrumento de una manera bella requiere trabajo. De hecho, los grandes instrumentistas históricamente han mostrado una mezcla de dedicación, obsesión y fanatismo por llevar la interpretación a la excelencia. Por ello, aprender no debe ser un proceso desagradable, es más efectivo cuando se tiene una sonrisa en la cara. La responsabilidad de aprender empieza en uno mismo, siendo las cualidades más importantes la perseverancia y la paciencia. Sin duda hay más que perseverancia y paciencia, el talento juega un papel importante. Cuando el talento está presente debe ser explotado, cuando un alumno tiene el regalo de la musicalidad, las cualidades físicas y la determinación, estos dones tienen que ser desarrollados y aprovechados (Bobo, 2003).

Para la interpretación en público, una de las actividades individuales que tiene que realizar el intérprete es la práctica o estudio individual. El estudio individual es

uno de los aspectos más importantes a la hora de influir sobre el nivel de los intérpretes. El talento natural puede ayudar y ensalzar el desarrollo artístico pero es el tiempo de estudio el que hace esto posible, el tiempo necesario para estudiar y el tiempo necesario para desarrollar y afinar las destrezas necesarias para tocar. Estudiar con un buen profesor es muy importante, pero los beneficios de la hora de clase semanal tienen que ser extendidos con numerosas horas de estudio individual. El alumno será premiado por sus horas de estudio con crecimiento personal, logros artísticos y, finalmente, con una carrera como intérprete en el mundo de la música (Phillips y Winkle, 1992).

La clave para una mejora efectiva es practicar de manera estable. Los músicos nos dedicamos a buscar caminos que posibiliten la mejora del rendimiento durante toda la vida. El estudio diario es un elemento indispensable que va a permitir mantener una buena salud musical durante toda la carrera como músico (Pilafian y Sheridan, 2005).

Durante el estudio individual es cuando se desarrollan las destrezas necesarias para tocar, por ello es importante incentivar que el estudio sea un momento divertido y satisfactorio. Cuando el estudiante estudia tiene que buscar la excelencia, intentar que siempre suene lo mejor posible, no debe estudiar el fallo o afianzar lo que está mal (Frederiksen, 1996).

Pilafian y Sheridan (2005) se refieren a la ley de la acomodación como el proceso en el que lo que es difícil un día con la práctica pasa a ser fácil. Por ello hay que continuar elevando el nivel de dificultad y practicando hasta que sea fácil y cuando se consiga hay que volver a empezar hasta llegar a las cotas más altas de virtuosismo.

El trabajo de aspectos técnicos como escalas, trinos, flexibilidad... debe formar parte de la práctica diaria de un tubista o bombardinista. Trabajar aspectos técnicos va a permitir afrontar los aspectos musicales con garantías, posibilitando dedicar una parte importante de la atención a la música. Además, el intérprete debe tener en cuenta las necesidades técnicas que necesita a la hora de afrontar su trabajo para dar respuesta con el estudio a estas demandas (Frederiksen, 1996).

El principal cometido del trabajo diario y del calentamiento es desarrollar las diferentes destrezas y dotar al intérprete de las herramientas necesarias para afrontar

la interpretación de la música. Todos los intérpretes han de adoptar una rutina diaria que cubra toda la técnica básica del instrumento, sonido, estudios tonales, escalas, arpeggios, trabajo en diferentes registros y dinámicas, legato, flexibilidad, picado y así sucesivamente trabajando todos los apartados necesarios. La rutina diaria puede ser considerada como una extensión del calentamiento, que será asumido y cambiado por el intérprete dependiendo de sus propias características. Cada uno debe modificar su propia rutina para dar respuesta a las especiales demandas de su labor como intérprete, evitando que la rutina llegue a ser algo rutinario. Además de la rutina diaria, el estudiante tiene que practicar lo que necesite, no siendo ésta un sustituto de esta práctica, sino un complemento para desarrollar y perfeccionar nuevas destrezas. Éstas necesitan ser exploradas, desarrolladas y perfeccionadas en el estudio personal, siendo necesaria la continua autoevaluación del intérprete (Phillips y Winkle, 1992).

El sonido, el ritmo y la entonación es la base del trabajo de un músico profesional y el lugar sobre el que los profesores deben poner su atención (Mathez, 2000).

Una acción refleja es una respuesta a un estímulo exterior, en música éstas son aprendidas por medio de la repetición que la acaba convirtiendo en un hábito. Cuando un estudiante trabaja aspectos técnicos como escalas, flexibilidad, legato... interioriza estas acciones configurando un acto reflejo como resultado de la repetición. El intérprete es un sujeto cambiante, no estable, de la misma manera que su forma de tocar, por lo que siempre tiene que estar aprendiendo y adaptando estos hábitos a su situación actual (Frederiksen, 1996).

Los malos hábitos son difíciles de cambiar, lo mejor es introducir ideas nuevas o “extrañas” que marquen un camino diferente al de los malos hábitos (Scarlett, 1999).

Durante el proceso de adquisición de los hábitos es importante la vigilancia para que éstos sean positivos, “desaprender” un hábito es una acción muy compleja. Como ya hemos comentado, resulta más efectivo aprender un nuevo hábito que sustituya al viejo. Introducir elementos extraños en las rutinas puede cambiar la percepción de estímulos y cambiar las respuestas a éstos, facilitando en muchos casos el aprendizaje. Realizar siempre lo mismo puede conllevar a perpetuar los problemas, buscar siempre un mejor sonido, algo diferente, ayuda a que no se

perpetúen los malos hábitos. Además, cambiar las condiciones en que se toca de manera habitual ayuda al alumno a aprender a estar concentrado y a reducir la dependencia de factores externos y rendir de una manera estable sean cuales sean los condicionantes en los que se produce la interpretación. Por otro lado, debemos tener en cuenta que muchas veces cuando se introduce un elemento nuevo su efecto positivo es simplemente temporal: cuando deja de ser nuevo, el intérprete vuelve a realizar las rutinas que tenía antes de que se produjera la novedad, de ahí que es importante la vigilancia para mantener los efectos positivos en el tiempo (Frederiksen, 1996).

Posiblemente el elemento más importante que un músico aprende es la formación de los hábitos, los intérpretes usan hábitos todo el tiempo. Los hábitos funcionan como “pilotos automáticos” a la hora de tocar, permitiendo focalizar la atención en otros aspectos. Los hábitos hacen exactamente lo que nosotros hemos construido en ellos, ni más ni menos, son algo estático que no aprende o evoluciona. Por ello los hábitos no se modifican, si se busca un mejor hábito hay que crear uno nuevo. Para que este nuevo hábito prevalezca sobre el viejo requiere repetición y exige tiempo para su completa adopción (Thompson, 2001).

Cada músico ha de descubrir que rutina diaria y que calentamiento le funcionan mejor. Esto cambia de una persona a otra e incluso en una misma persona de un día a otro. El estudiante ha de experimentar que le funciona mejor, cambiando su rutina de manera frecuente, no debe ser algo “rutinario”. El alumno ha de ser su propio profesor, un profesor paciente, perseverante, prudente y amable, un profesor que es consciente de sus propias necesidades y que conoce como divertirse haciendo música (Bobo, 2003).

Cuando estudiamos debemos afianzar y mejorar aspectos que ya tenemos dominados además de trabajar elementos en los que tenemos lagunas. (Frederiksen, 1996).

A la hora de afrontar el estudio de obras nuevas, sobre todo si son largas, la música puede ser dividida en secciones, además de que no es necesario empezar siempre por el principio. Cuando estudiamos pasajes difíciles una de las primeras decisiones que podemos tomar es bajar la velocidad, buscando tocar cada nota con la mejor calidad (Frederiksen, 1996).

Una buena manera de estudiar es tocar la música y los estudios sólo con aire fuera del instrumento, sin vibración. Esto posibilita independizarse del instrumento e incentivar el oído interno. Es recomendable estudiar ataques sin lengua, esto ayuda a controlar mejor la afinación, ayuda a la proyección del sonido y mejora la vocalización de las diferentes notas (Pilafian y Sheridan, 2005).

Para trabajar pasajes complejos es recomendable estudiarlos de forma lenta, no sólo las notas, hay que practicar las dinámicas, la articulación y el fraseo también (van Dijk, 2004).

El estudiante debe tocar todos los días todos los registros, tanto el grave como el agudo. Es conveniente moverse de un lugar cómodo y conocido (registro medio) a otros menos confortables (registros extremos), la diferencia entre lo que hay que hacer de un registro medio a uno extremo es muy pequeña. Este concepto de moverse de lo familiar a lugares inusuales es especialmente beneficioso en intérpretes jóvenes (Frederiksen, 1996).

Durante el estudio diario el intérprete debe emplear parte de su tiempo en tocar canciones líricas o de bell-canto para desarrollar la calidad del sonido. Este estudio debe hacerse con y sin vibrato. Por otro lado es conveniente estudiar estas obras tanto con boquilla como con instrumento (Frederiksen, 1996).

Si el músico estudia de manera adecuada llegará a conseguir una unión tal con el instrumento que éste pasará a ser una extensión más del propio intérprete, siendo la música el único objeto de sus preocupaciones (Manson, 1977).

En el calentamiento, antes de empezar a tocar una nota con la tuba o el bombardino, es recomendable realizar estiramientos y ejercicios de respiración. Si bien, los estiramientos y los ejercicios de respiración no deben quedar relegados al inicio de la sesión, también es interesante realizarlos en medio (Pilafian y Sheridan, 2005).

Es conveniente realizar ejercicios de calentamiento físico antes de empezar a tocar, iniciar la actividad con el instrumento de manera gradual, descansar de manera periódica en la práctica diaria, repartir las horas de estudio, evitar encallarse en un fragmento difícil, realizar un aumento progresivo de la práctica artística tras un periodo de descanso, incorporar de manera progresiva cualquier cambio, estirar al acabar de estudiar, practicar de forma regular alguna actividad física, seguir una

alimentación equilibrada y una óptima hidratación y respetar el mínimo de horas necesarias para el descanso (Sardá, 2003).

El ejercicio físico aporta innumerables beneficios a todo aquel que lo practica como son la mejora de la salud y de la calidad de vida. Además, refuerza el sistema inmunológico, disminuye el estado nervioso y la tensión, afecta de manera positiva al metabolismo y a los sistemas cardiovascular, respiratorio, nervioso y locomotor, ayuda a la concentración y mejora la condición física y motriz. En lo tocante a los beneficios que aporta a los intérpretes de tuba y bombardino tenemos que sumar, a los generales ya citados, que disminuye el riesgo de lesiones y patologías ligadas a la actividad de tocar, atenúa los efectos de la sedestación excesiva, cargar la tuba o el bombardino y mantener la posición ergonómica que exige, facilita rentabilizar y optimizar los movimientos, posibilita una recuperación más rápida de la fatiga, mitiga la presión nerviosa y los nervios inherentes a la actuación musical, aumenta el grado y el tiempo de concentración, ayuda a la coordinación, agilidad y velocidad, mejora la capacidad vital de los pulmones y aumenta la seguridad, la confianza y el autocontrol (Sardá, 2003).

Después de realizar estiramientos y ejercicios de respiración una buena manera de seguir con el calentamiento o con la rutina diaria es estudiar sólo con la boquilla, esto constituye una excelente primera aplicación musical de la columna de aire. El trabajo de la boquilla reporta beneficios al ayudar a incrementar la afinación y a desarrollar un sonido más rico, bello y proyectado (Pilafian y Sheridan, 2005).

Si el alumno empieza practicando boquilla formará una buena base que le facilitará la emisión de sonidos de calidad con el instrumento, a la vez que será un elemento motivador de primer orden (Mathez, 2002).

Equivocarse es normal, es algo que alguna vez le pasa cualquier músico, el estudiante no tiene que tener miedo al fallo. Aprender es una excusa para tener fallos, lo que tiene que intentar es que suene bien, hacer música y desarrollar la excelencia en los diferentes conceptos necesarios para tocar, buscar el máximo desarrollo en todos los parámetros necesarios para ser buen músico. El músico debe ser consciente de que tener un error es posible, lo que tiene que evitar es perder un pasaje por un error que produzca un lapsus en la concentración. Cuando se falla una nota hay que pensar en que las siguientes notas sean buenas (Frederiksen, 1996; Nelson, 2006).

Un elemento indispensable a la hora de tocar es el de tiempo presente, nosotros podemos controlar sólo lo que pasa aquí y ahora, lo que pasa en el presente. Pensar o preocuparse por una nota que se va a tocar en el futuro va a provocar que nuestro pensamiento y nuestros hábitos se preparen para esto descuidando el presente. De la misma forma, si tenemos un error, debemos dejarlo en el pasado y continuar tocando. Si ponemos nuestra atención en el error que acaba de ocurrir, esto puede dar lugar a una cascada de errores que conduzcan a un desastre. Reflexionar sobre lo mal o bien que uno acaba de tocar puede conllevar dejar de lado lo que estamos haciendo en el presente. Además, para poder crear un nuevo hábito hay que pensar en el presente, pensando el pasaje todas las veces como si fuera la primera vez (Thompson, 2001).

Hay que tener en cuenta que todos los alumnos son diferentes, con diferentes virtudes y con diferentes necesidades. Los alumnos necesitan diferentes estímulos dependiendo de sus cualidades y su nivel de percepción. Los alumnos también tienen diferentes necesidades físicas, puntos fuertes, debilidades, experiencias, intereses y otras muchas variables a tener en cuenta durante las clases. Por ello hay tantas soluciones a los problemas como estudiantes: debe contemplarse siempre una visión individualizada de los problemas de los estudiantes, lo que vale para uno no tiene porque valer para otro (Frederiksen, 1996).

En muchos casos los profesores pueden hacer mucho daño al pensar que el sistema que ellos enseñan para tocar es la única vía camino posible. Cada persona debe seguir su propio camino, si bien no hay muchos secretos de cómo se puede conseguir un gran sonido, si que la manera de entender esto depende mucho de cada uno (Frederiksen, 1996).

En un alumno es igual de importante la aptitud que la disposición. Por ello a la hora de seleccionar a un alumno hay que evaluar lo que puede tocar (técnica y musicalmente), su potencial, su motivación y su actitud (Engelke, 2012).

Seleccionar un candidato para tocar la tuba o el bombardino no es muy diferente que para tocar cualquier otro instrumento de viento-metal. El alumno tiene que tener la salud suficiente para las demandas que le haga el instrumento, igual que el tamaño y la fuerza necesaria para manejarlo. Con todo, conviene advertir que actualmente hay una gran variedad de tamaños de instrumentos que pueden facilitar

esta tarea. Otro aspecto a valorar es que no tenga ninguna deformidad o problema en los labios que impida la vibración de estos, de la misma manera la distancia entre el labio superior y la nariz tiene que ser la suficiente como para que pueda apoyar la boquilla de manera cómoda. En lo que respecta a la dentadura no debe tener ningún problema grave que impida que se pueda apoyar la boquilla en los labios (Phillips y Winkle, 1992).

El alumno tiene que acercarse al instrumento con curiosidad y entusiasmo, descubriendo e interesándose por el instrumento sin sentirse obligado a ello. Por ello el profesor tiene que hacer entender al alumno y al entorno que lo rodea que una exigencia impaciente en busca de resultados concretos puede resultar perjudicial para la iniciación del alumno, tanto en lo que respecta al aprendizaje del instrumento como del lenguaje y del oído musical del alumno (Mathez, 2002a).

El despertar musical se produce en muchos casos en el seno de la familia y el entorno más próximo. Las canciones para dormir, la música de las fiestas, las canciones de juegos... serán recursos que los futuros músicos aprovecharán toda su vida. Esto ayuda al alumno a aprender a escuchar, y aprender a escuchar significa también formar y “afinar” el oído musical. Una escucha diferenciada posibilita diferenciar timbres, la altura de las notas, los intervalos, ritmos... empezando ésta en edades muy tempranas y consolidándose a lo largo de toda la formación del músico (Preiss, 2000b).

Existen numerosos métodos de iniciación, si bien es prioritario realizar una selección cuidadosa. Estos primeros métodos tienen que proponer ejercicios simples que se vayan complicando paulatinamente, muy poco a poco. El profesor tiene que tener en cuenta principalmente al alumno y su aprendizaje, buscando una buena emisión sobre la que se construye el resto pero siempre de manera que el alumno progrese sobre pasos seguros y firmes (Mathez, 2002a).

Es interesante que el alumno escuche diferentes tipos de música, en las que participe la tuba o el bombardino, estableciendo un diálogo con el profesor sobre estas audiciones. El descubrimiento de los estilos, épocas, géneros y formaciones puede ayudar a propiciar la motivación y la pasión, que son los motores más importantes para el progreso y la felicidad del alumno como músico. En los primeros momentos de la formación del alumno, el profesor es fundamental, siendo su

dedicación y competencia elementos determinantes del futuro musical de sus alumnos (Mathez, 2002a).

Las primeras clases de los principiantes pueden hacer que su futuro aprendizaje instrumental sea un calvario o una aventura exaltadora. El primer contacto con la boquilla y con el instrumento, con independencia del talento de los alumnos, es un momento clave en su formación. Aún así es frecuente que este primer periodo quede en manos de profesores inexpertos, cuando tendrían que intervenir profesores muy bien formados (Mathez, 2001b).

Es esencial crear un clima acogedor y de confianza para que el principiante se sienta a gusto haciendo los ejercicios de iniciación que le va a proponer el profesor, con un carácter lo más lúdico posible (Mathez, 2001b).

Si es recomendable enseñar las primeras lecciones con un carácter lúdico también es importante no tardar en enseñar los mecanismos que permitan controlar lo casual. Es fundamental que desde un primer momento el alumno adquiera la autodisciplina para aprender a escucharse atentamente y ser consciente de los logros conseguidos (Mathez, 2001b).

El estudio regular posibilita que el alumno automatice las acciones fundamentales en la producción del sonido, evaluar los progresos en su sonoridad y afrontar progresivamente nuevas dificultades. Para ello el alumno debe ser consciente de que el sonido es el mejor revelador de la exactitud de su técnica. Por ello, el estudio correcto le permitirá tocar cada vez con más seguridad y dominio. Para que esto ocurra es necesario que el profesor proponga un programa progresivo de estudios, que se adapte al nivel y necesidades del alumno y que establezca un plan de estudio simple que el alumno comprenda y pueda desarrollar en su preparación cotidiana. En este plan debe tener cabida una fase de estabilización de lo adquirido y otra de aprendizaje progresivo. Hay que tener en cuenta que, como ya hemos comentado, “desaprender” lo malo es una tarea ardua y difícil (Mathez, 2001b).

Es importante mantener el foco de atención en la música, cantar mentalmente mientras se toca y escuchar cada nota antes de tocarla. Esta capacidad de cantar mientras se toca es algo que hay que inculcarles a los más jóvenes desde el inicio de su formación (Loubriel, 2006).

Cuando se trabaja con alumnos que empiezan a tocar la tuba o el bombardino hay que tener en cuenta que un principiante es un artista rudimentario, igual extremadamente rudimentario, pero no por ello deja de ser artista (Frederiksen, 1996).

Como ya hemos mencionado, es importante que en los primeros momentos los alumnos escuchen tocar a alguien que les sirva como referencia o modelo, que le ayude a percibir y entender la importancia de la música por encima de aspectos técnicos. Además el alumno debe tocar ejercicios o canciones que le permitan escuchar lo que hace en vez de centrarse en aspectos mecánicos del instrumento exclusivamente. En los periodos más tempranos el alumno no debe poner énfasis en como tocar un instrumento sino en cómo suena el instrumento (Frederiksen, 1996).

Muchos estudios soportan la idea de que la comprensión musical es adquirida de manera gradual con el tiempo y no es adquirida por estadios. La importancia de secuenciar las experiencias musicales de aprendizaje de la música se subraya por las investigaciones y, en consecuencia, los nuevos curriculum deben reflejar este resultado (Runfola y Swanwick, 2002).

La interpretación musical consta de diversos elementos, tanto de carácter técnico o propios del instrumento en cuestión, como musicales tal como la melodía, el ritmo, la armonía, el timbre, la forma, etc. El desarrollo de la comprensión de estos elementos se adquiere de diferente forma por los diferentes estudiantes y tiene que ser tenido en cuenta por el profesor. A la hora de enseñar música es fundamental atender al nivel de desarrollo de los alumnos, asumiendo estas diferencias a la hora de plantear los objetivos a trabajar, y prestando una especial importancia a la selección de la metodología a emplear (Runfola y Swanwick, 2002).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que los niños tienen una gran capacidad de adaptabilidad y plasticidad, tanto física como mental. Si bien el niño tiene una gran capacidad de adaptación, ésta también trae ligada que dada la inmadurez de algunas estructuras hay que prestar una especial atención a no trabajar de forma exagerada o errónea ocasionando un problema en el niño que acarree dificultades tanto en ese momento como en el futuro. El sistema osteoarticular de un niño puede ser muy laxo y resistir mal los esfuerzos, ya que la musculatura no ha alcanzado todo su volumen y potencia para contribuir a la estabilización de las

articulaciones. Por ello hay que tener en cuenta la edad del alumno, su morfología y el tamaño del instrumento. Una correcta posición a la hora de tocar la tuba es un elemento muy a tener en cuenta en todas las etapas del aprendizaje del instrumento pues, en unos casos por mal entendimiento o malos hábitos del alumno y, en otros, por el propio crecimiento físico de éste, su posición va cambiando y hace necesaria la vigilancia y rectificación de este elemento constantemente (Sardá, 2003).

Muchos músicos creen que los problemas técnicos sólo se manifiestan en circunstancias de estrés, que nada semejante ocurre en privado, y deducen que son los nervios los que le perturban. Esto no es exactamente así, muchas veces, mejorando los conocimientos y la buena comprensión del proceso de aprendizaje, esos músicos pueden adquirir muy bien una técnica fiable y tocar fragmentos delicados en las circunstancias y situaciones más diversas. Cuando el trabajo de asimilación de información se ha realizado correctamente el pasaje se integra en la memoria profunda y permanece disponible a discreción (Riquier, 2001a).

Para ello es importante que cuando estudiamos nos ratifiquemos a nosotros mismos que estamos tocando las notas correctas, que las pensamos todas, sin excepción. Ese control adquiere importancia al pensar que a medida que estudiamos vamos automatizando los diferentes pasajes. Si cuando estudiamos no somos todo lo precisos que deberíamos, cuando tocamos en circunstancias de estrés esa imprecisión saldrá a relucir, a causa de ese automatismo. Por ello hay que controlar intensamente el trabajo repetitivo que puede requerir el aprendizaje de un pasaje determinado. Si se asocia a un pasaje una secuencia de movimientos, lo habitual es que cuando toquemos en cualquier circunstancia realicemos la secuencia que hemos trabajado. Ese “super-automatismo” permite no bajar el nivel en circunstancias de estrés (Riquier, 2001a).

Si cuando estudiamos repetimos un error de manera reiterada, éste puede pasar al subconsciente mediante la automatización. Aún cuando conseguimos tocar bien el pasaje, sin el error, hay que repetir ese mismo pasaje bien muchas veces para “borrar” de nuestro subconsciente el viejo error y sustituirlo por uno nuevo, pues en circunstancias de estrés es factible que lo que aflore sea la mala información de nuestro subconsciente (Riquier, 2001b).

Los nervios provocan que el cuerpo reaccione instintivamente a una situación. Esta respuesta correcta a una situación bien canalizada mediante un entrenamiento puede favorecer un suplemento de adrenalina que ayude a conseguir un resultado óptimo. Para que este nerviosismo se torne en una situación favorable es necesario el desarrollo permanente de las competencias y una preparación perfecta (Knudsvig, 1991).

Aunque pueda parecer un comentario simple, uno de los mejores remedios para el nerviosismo es estudiar mucho: cuanto menos preparado se está para un concierto importante mayor es el nerviosismo. El trabajo mediante ejercicios cuidadosamente estructurados y bien pensados aportará más confianza que muchas técnicas de pensamiento positivo (Frederiksen, 1996; Knudsvig, 1991).

Para reducir el estrés a la hora de tocar es importante tener bien preparado lo que se va a tocar, hacer pruebas de concierto o simulaciones. Durante el estudio fijarse mucho en la respiración y cuando se está en el escenario recordar que se está allí porque te gusta tocar y centrarse en la música que le vas a transmitir al público (van Dijk, 2004).

En numerosas ocasiones los alumnos dicen que tocan mejor en casa que en clase, esto a veces puede ser cierto. Pero en otras, la presencia del profesor puede incitar al alumno a escucharse mejor y a ser más autocríticos, de manera que al intentar pensar en lo que el profesor escucha, sus propios oídos escuchan mejor, y entonces notan que no tocan tan bien como lo hacían en casa y van perdiendo confianza (Knudsvig, 1991).

Cuando el nivel en público baja, una de las mejores maneras de minimizar esto es simular, cada vez que se pueda, el entorno del concierto realizando audiciones, tocando para los compañeros... Una buena manera de acostumbrarse a tocar en público es tocar en público (Knudsvig, 1991).

La manera más efectiva de influir sobre el nerviosismo es tratar de manejar nuestro subconsciente. La visualización de lo que va a ocurrir puede ser una buena forma de mejorar la respuesta al nerviosismo (Riquier, 2001c).

Para tocar relajado es importante estar relajado durante el tiempo que no se está tocando. Para ello es de ayuda hacer buenas respiraciones e intentar estar relajado física y mentalmente (van Dijk, 2004).

Un gran número de personas que están relacionadas con el mundo de la enseñanza de la tuba y el bombardino piensan que los alumnos, además de no aprender muchas veces lo suficiente, dedican muy poco tiempo a estudiar los contenidos académicos. Esta sensación en muchos casos se ve ampliada al creer, un sector bastante amplio, que cada vez los alumnos aprenden menos y su interés también mengua en comparación con generaciones anteriores. Un aspecto a tener en cuenta en torno a este problema es el aprendizaje autorregulado. El aprendizaje y el logro académico aumentan a medida que los estudiantes utilizan una mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje y se comportan de modo autorregulado. El aprendizaje autorregulado puede definirse como “un proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando monotorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivación y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos” (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006, p 19).

El aprendizaje de la música requiere una gran parte de aprendizaje autorregulado, y éste se da cuando el alumno adquiere las herramientas necesarias y empieza a estar motivado, participando de manera activa en su aprendizaje y en la interpretación (McPherson y Zimmerman, 2002).

La autorregulación puede ser entendida como un ciclo en el que interviene la autorregulación personal, del entorno y privada, cambiando constantemente estos factores durante el aprendizaje y la interpretación (McPherson y Zimmerman, 2002).

Los músicos expertos practican durante largos periodos de años para mejorar sus habilidades y alcanzar los niveles de maestría. Es cierto que la práctica por sí misma no consigue la perfección pero no lo es menos que es necesaria para acercarse a este objetivo. Los estudiantes de nivel avanzado tienen una gran habilidad metacognitiva, aprenden y usan variadas estrategias de estudio para preparar y realizar las diferentes interpretaciones. El uso de múltiples técnicas de estudio les permite utilizar un gran rango de habilidades y destrezas diferentes de manera sistemática. Variar la práctica, ensayar mentalmente, realizar ejercicios motores, memorizar técnicas, responder a estímulos y construir una representación mental que pueda ser fácilmente trasladable a sonido, son algunas de las estrategias que integran de manera armoniosa los intérpretes expertos (McPherson y Zimmerman, 2002).

La autorregulación de la propia conducta requiere una auto-observación para ajustar el proceso de interpretar o el método de aprendizaje a las condiciones en que se produce. La autorregulación del entorno se refiere a observar y ajustarse a las condiciones del contexto. La autorregulación privada se refiere a monotorizar y ajustar los estados cognitivos y afectivos, tanto para focalizar la atención en la música que está tocando en ese momento como para buscar el relax y tocar mejor. Hay que tener en cuenta que la capacidad de autorregular su aprendizaje requiere de la experiencia de aprendizaje del estudiante (McPherson y Zimmerman, 2002).

El logro de un control máximo del instrumento y de la técnica es una de las mayores ocupaciones de los tubistas y bombardinistas. Este trabajo exige largas horas de organización y práctica, si bien muchos de los instrumentistas de viento metal nunca logran este objetivo por falta de una buena organización y desconocimiento de la buena dirección (Phillips y Winkle, 1992).

Diferentes investigaciones esclarecen la importancia del aprendizaje autorregulado durante los estudios de música. En el trabajo realizado por Ericsson *et al.* (1993, cit. por Ruiz Sánchez De León y González Marqués, 2005, p. 42) encontraron que las horas de estudio acumuladas por los alumnos de la Academia de Berlín hasta los 18 años eran de 7600 para los pianistas expertos, frente a las 1600 horas de práctica invertidas por los pianistas aficionados. En este mismo trabajo concluyeron que las calificaciones más altas en los exámenes eran para los alumnos que practicaban a la misma hora del día y el mismo tiempo diario. En un sentido similar se manifiestan los datos aportados por Sloboda y Davidson (1996, cit. por Ruiz Sánchez De León y González Marqués, 2005, p. 42), encontrando correlación positiva entre las horas de práctica y las calificaciones finales en la Royal School of Music of London.

Las metas académicas que pretenden los estudiantes organizan y regulan su comportamiento de cara a conseguir un determinado logro, estando éste relacionado también con el tipo de motivación definido por la clase de meta que esperan conseguir. Tener en cuenta estas diferentes metas permite comprender la relación entre motivación, aprendizaje y logro escolar. Hoy en día es inevitable considerar múltiples metas, tanto sociales como académicas (Valle, Cabanach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez y Rosario, 2009).

En el aprendizaje de un instrumento musical tiene vital importancia la autorregulación, particularmente en los momentos más tempranos del aprendizaje, cuando los alumnos tienen más dificultades y padecen más confusión. Esto se puede solucionar con un grado alto de autonomía, especialmente en situaciones donde el alumno decide cuándo y dónde practicar, que repertorio nuevo tocar, la dificultad... Para la efectividad en el aprendizaje el profesor debe identificar rápidamente cuáles son esas dificultades, y para ello es importante la experiencia del docente (McPherson y Zimmerman, 2002).

Debemos contemplar que el alumno sólo está decidido y con determinación cuando adquiere una gama de tareas y estrategias de orientación (método) suficientes como para sacar provecho. Para entender las diferentes dimensiones del método es importante tener en cuenta la variedad de destrezas, conocimientos y razonamientos que el alumno tiene que adquirir, cambiar o adaptar a su particular método para hacer música. En un alto nivel de autorregulación del aprendizaje los alumnos son metódicos para aprender, pero no es un plan inamovible, las estrategias espontáneas también los ayudan en la interpretación. La literatura sobre métodos de aprendizaje en la que se alude a la práctica está dividida en tres secciones diferente: desarrollo de estrategias de estudio, practicar para uno mismo en vez de estudiar para el profesor y estrategias de estudio y de auto instrucción (McPherson y Zimmerman, 2002).

La estrategia de estudio es diferente dependiendo del desarrollo musical de los alumnos, y se identifican diferencias entre estudiantes expertos y principiantes. Los principiantes invierten una gran parte de su tiempo de estudio en tocar la pieza de principio a fin, sin adoptar una estrategia específica para hacer frente a las dificultades como podría ser cantar, grabarse, simplemente digitar... Esto quizás se da porque no tienen desarrollada apropiadamente la conciencia de sí mismos, no son capaces de visualizar como debería ser o no perciben claramente sus errores. Además los estudiantes trabajan secciones largas porque no son capaces de identificar y delimitar donde están las dificultades. La tendencia de los músicos noveles es a focalizar su atención en tocar las notas correctas, el alumno experto atiende más al ritmo, a otros aspectos técnicos y, finalmente, a aspectos de la interpretación musical. Los estudiantes cometen menos errores cuanto más familiar le es la música, a esto tenemos que añadir que los estudiantes expertos tienden a usar diferentes recursos

para aprender la música, a la vez que lo hacen de una manera más estructurada (McPherson y Zimmerman, 2002).

Muchos estudiantes estudian porque van a ser examinados de un repertorio concreto, que le ha sido asignado por el profesor, “estudian para el profesor”. Para evitar esto es importante que los alumnos se sientan identificados con lo que trabajan, con el repertorio que estudian y así sientan que tienen control sobre su aprendizaje y esto tendrá efectos positivos sobre su autorregulación. El profesor necesita poder ofrecer a los estudiantes posibilidades de cambio de materiales, obras y estudios. Los estudiantes que siempre tocan piezas seleccionadas por sus profesores pueden sentir que están estudiando estas piezas para satisfacer a sus profesores en vez de para ellos mismos. Por ello, posibilitar el cambio de piezas puede ser una importante dimensión para ayudar a que el alumno sienta que controla su propio aprendizaje (McPherson y Zimmerman, 2002).

Los estudiantes de tuba o bombardino considerados competentes a nivel autorregulado establecen objetivos específicos y a corto plazo, priorizándolos de manera adecuada. Además mientras que estos alumnos buscan el aprendizaje, los alumnos menos competentes a nivel autorregulado adoptan frecuentemente metas de realización (tocar una determinada obra, estudio...). Los alumnos diestros a nivel de autorregulación valoran las experiencias escolares como ocasiones para incrementar el abanico de sus competencias. Como resultado, se perciben a sí mismos como más capaces que los alumnos que no son diestros a nivel de autorregulación, afectando esta creencia a su propia motivación. Los alumnos expertos autorreguladores encaran la motivación como algo que ellos mismos pueden desarrollar en contacto con el centro de enseñanza, leyendo o buscando formación complementaria sobre un determinado tema. Por el contrario, los alumnos inexpertos atribuyen su falta de interés a aspectos externos, al profesor, la obra... (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

Un motivo importante para que los alumnos no quieran aprender o no les interese lo que le enseñan es la escasa utilidad que ven a lo que se les enseña. Los profesores deben relacionar lo que enseñan con el mundo real, darle una utilidad y un sentido a lo que quieren transmitir. También hay que tener en cuenta que lo que se enseña ha de contemplar lo que el alumno puede aprender, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y los límites de los alumnos. Generalmente, la cantidad no es

un buen aliado de la calidad: enseñar muchos contenidos puede conducir a un aprendizaje reproductivo y de baja calidad (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

Para incentivar el aprendizaje autorregulado el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser el profesor o los contenidos, sino el aprendizaje y los alumnos: así los principios del aprendizaje deben ser la referencia que guíe la actividad docente. Los cambios en el modo de entender la enseñanza y el papel de los alumnos también genera mudanzas a la hora de abordar la motivación. Así como los enfoques constructivistas consideran que es el alumno el que le da sentido a lo que aprende, en último término, a través de un proceso de motivación personal, también es cierto que la motivación es un proceso interno del propio estudiante. A la hora de tomar esta decisión el alumno establece un cierto equilibrio entre tres pilares básicos sobre los que se asienta la motivación: las creencias sobre la propia competencia, las razones y metas personales y las emociones que provocan las situaciones de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que los estudiantes automotivados muestran un nivel más alto de comprensión y recuerdo de la información. Además, disfrutar de la labor académica se asocia con unos niveles menores de ansiedad y angustia en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Si se consigue esto se estará estimulando el deseo de aprender de los alumnos, una de las grandes metas de todos los profesores (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

La autorregulación no tiene unas características fijas, influye la personalidad, la habilidad o el estado de desarrollo de los alumnos y, en algunos casos, el entorno también puede influir. Cuando hablamos de autorregulación debemos tener en cuenta las diferentes dimensiones que rodean el aprendizaje de la tuba y el bombardino (McPherson y Zimmerman, 2002).

La primera de estas dimensiones debe ser el motivo que lleva al alumno a aprender música: debemos tener en cuenta que los estudiantes de tuba o bombardino deben superar diferentes distracciones que los alejan de realizar sus tareas. Elementos como factores ambientales, intromisiones, ruidos varios, cambio de intereses y objetivos dispersos, son algunas de las distracciones fáciles para el alumno. Mantener la concentración requiere un alto nivel de voluntad y motivación.

Esta motivación explica porqué el alumno estudia, progresa en sus estudios, realiza los cambios necesarios para continuar estudiando y persiste con la práctica.

No se debe obviar que el refuerzo directo y vicario por parte del profesor es importante para que el alumno continúe desarrollando su autorregulación y, además, el alumno necesita desarrollar su auto-motivación para persistir con el esfuerzo.

Durante los primeros años, mientras que el alumno es joven, debe ir asumiendo la responsabilidad sobre sus acciones: estas primeras experiencias son reguladas por sus padres, los cuales conducen su comportamiento todos los días. A diferencia de lo que pasa en la enseñanza escolar en la que los alumnos, en muchos casos, son ayudados de manera constante para que desarrollen unos hábitos de esfuerzo y autonomía que les permitan realizar sus obligaciones escolares de manera satisfactoria, en la enseñanza de la música esta vigilancia es mucho menor y disminuye con el tiempo. Por todo ello, el hábito de estudiar de manera cotidiana debe ser apoyado e impulsado por la familia, así como otras personas que ejerzan influjo sobre el alumno y el entorno social. Esta ascendencia ayudará a que el alumno adquiera los conocimientos, las actitudes y las destrezas necesarias para desarrollarse como músico. Sin duda, el crecimiento cognitivo, emocional y afectivo que requiere un aprendizaje como el musical se ve facilitado cuando está presente una influencia que facilita esta tarea (McPherson y Zimmerman, 2002).

El rol de los padres tiene importancia en determinar la autorregulación que adquieren los niños hasta su adolescencia, ayudando a que ésta no disminuya llegada esta edad, cuando las tareas a realizar en casa son una prioridad para la familia: es necesario, por tanto, que los padres se involucren de manera activa en la práctica de los alumnos en casa de manera constante. En los alumnos novatos es habitual que el estudio en casa decaiga después de un periodo más o menos corto de tiempo, cuando su habilidad para la autorregulación es menos evidente y será, en este momento, cuando los padres jueguen el papel más decisivo, animando a los alumnos a mantener la consistencia en el estudio. El estudio de los niños considerados muy brillantes o virtuosos en el arte de la música suele estar sistemáticamente supervisado por sus padres. Esta supervisión de los padres ayuda a que el niño desarrolle esa disciplina personal para desenvolver sus destrezas hasta esos niveles. Además tocar

habitualmente delante de sus familias aumenta la confianza, la motivación y la persistencia en diferenciarse como intérpretes (McPherson y Zimmerman, 2002).

Los alumnos brillantes tienden a tener padres que de manera activa sostienen el estudio de sus hijos, especialmente en las etapas más tempranas impulsando también la comunicación con el profesor. Los padres influyen de manera verbal, por su comportamiento o, en algunos casos, mediante la supervisión directa. Cuando la autorregulación empieza a desarrollarse y los alumnos son más autónomos, el influjo de los padres empieza a menguar y ya es el alumno el que marca su propio discurrir. La influencia de los padres es más evidente en niveles elementales que en los estudiantes junior o sénior. Con todo, parece clara la influencia de los padres en el nivel interpretativo de los hijos y sobre los aspectos actitudinales y afectivos de éstos hacia la música (McPherson y Zimmerman, 2002).

Entender porqué unos estudiantes y no otros deciden estudiar música, eligen un instrumento concreto, y se dedican a practicar de manera regular involucrándose plenamente en esta tarea, es un tema complejo en el que juega un papel fundamental la automotivación del alumno e influyen diferentes claves como los objetivos, la propia percepción de eficacia y los diferentes intereses del alumno (McPherson y Zimmerman, 2002).

Los músicos más capaces tienen un extenso conocimiento sobre las necesidades de estudio y de práctica que poseen para poder alcanzar sus objetivos. En este sentido, los músicos profesionales se marcan objetivos a corto y a largo plazo, y toman nota mental de cómo llegar a alcanzarlos mediante la práctica diaria o con el paso de las semanas o meses. Este alto control del estudio de los músicos profesionales viene dado por años de práctica y ésta se ha ido configurando a partir de una gran cantidad de aspectos intrínsecos y extrínsecos que inciden en su motivación y por sus necesidades ligadas al repertorio que tienen que tocar. En contraste, un músico principiante necesita que lo orienten para entender los objetivos que tiene que lograr. En cualquier caso, la práctica es más efectiva cuando va ligada a un logro u objetivo (McPherson y Zimmerman, 2002).

Muchos profesores recomiendan a sus alumnos escribir los objetivos que tienen para una determinada semana o curso y, al acabar ese periodo de tiempo, evaluar en qué grado han conseguido esos propósitos y los problemas que han tenido

para alcanzarlos. Describir las habilidades aprendidas y objetivos logrados refuerza el aprendizaje y el sentido de la competencia o auto-eficacia (McPherson y Zimmerman, 2002).

El sentido de autoeficacia es un aspecto importante respecto a la autoconfianza, ya que los estudiantes que creen que son capaces serán más persistentes para eliminar obstáculos, se esfuerzan más, y lo hacen durante más tiempo, están más estimulados hacia las diferentes tareas, tienen menos ansiedad y son más optimistas y receptivos (McPherson y Zimmerman, 2002).

Muchos profesores consideran que es más beneficioso tener un plan del tiempo de estudio que hacer un aprendizaje desregularizado temporalmente. Esta auto-regularización del tiempo se refiere a cómo el estudiante usa el tiempo moviéndolo de tiempo socialmente regulado a tiempo autorregulado. Los músicos noveles empiezan a desarrollar su práctica de manera más eficiente a medida que van potenciando sus destrezas de una manera más eficaz con el instrumento. Los estudiantes que se comprometen con la práctica no sólo estudian más sino que además se divierten más aprendiendo su instrumento y son más eficientes aprendiendo (McPherson y Zimmerman, 2002).

Algo que define a los alumnos que usan estrategias de aprendizaje autorregulado es que son conscientes cuando no entienden algo o cuando tienen alguna dificultad para aprender alguna destreza en particular. La capacidad de reacción para cambiar, modificar o adaptarse durante la interpretación es una de las características centrales del proceso de autorregulación, puesto que la autorregulación necesita de una autoevaluación constante (McPherson y Zimmerman, 2002).

La metacognición es un elemento clave en los músicos y permite a los estudiantes monitorizar y controlar la interpretación: por un lado, la reflexión que tienen los alumnos sobre lo que conocen y lo que no; y, por otro, lo que conocen sobre como regular su aprendizaje. Cuando los alumnos empiezan a ser más hábiles en lo que respecta a la autorregulación son más diestros recordando, aprendiendo y resolviendo problemas. Además, son más estratégicos a la hora de realizar esfuerzos y se potencian las actividades cognitivas cuando aprenden, piensan y resuelvan problemas. Un componente muy importante para ayudar a los alumnos a adquirir

habilidades de metacognición es la tutela del profesor para guiarlos. Estas habilidades metacognitivas pueden responder a diferentes situaciones interpretativas y a dibujar un rango de estrategias que permitan afrontar los diferentes problemas técnicos y expresivos, teniendo en cuenta las posibles diferencias individuales (McPherson y Zimmerman, 2002).

Una de las diferencias que se pueden observar entre intérpretes más o menos avanzados está en la diferente forma que tienen de preparar sus actuaciones. Los estudiantes de menos nivel no suelen buscar información que le ayude a la interpretación. Por el contrario, los estudiantes de mayor nivel están pendientes de todos los detalles antes de empezar su interpretación (indicaciones de tempo, clave, dinámicas, pasajes difíciles, posibles digitaciones...), realizando una evaluación de la música antes de empezar a tocar (McPherson y Zimmerman, 2002).

El entorno físico puede afectar al aprendizaje: los estudiantes con un alto grado de control sobre su aprendizaje autorregulado buscan de manera activa estructurar y controlar su espacio de aprendizaje. Esto afecta a la silla dónde el alumno toca la tuba, a estudiar en su habitación o en el salón donde puede haber más gente o apagar la televisión para que no interfiera ni lo distraiga en su práctica. Por otro lado, estudiar en diferentes lugares cada día puede suscitar la distracción. En lo que se refiere al equipamiento básico del lugar de estudio, diferentes investigaciones marcan como fundamental la presencia de una silla apropiada y un atril, mientras que otros elementos pueden resultar más secundarios. Algunos músicos emplean componentes del entorno que les ayuden a aprender. Uno de los dispositivos más usados es el metrónomo: por un lado, ayuda a mejorar el pulso y la rítmica y, por otro, también facilita que el estudiante se concentre sólo en lo que hace y le ayuda a sentir que están estudiando (McPherson y Zimmerman, 2002).

Cuando los alumnos se topan con dificultades, diferentes elementos sociales les pueden ayudar a seguir aprendiendo. Como ya hemos mencionado, uno de los factores más determinantes son los padres. La importancia de los padres es mayúscula cuando nos referimos a su papel como soporte de la motivación de los niños para estudiar en casa. Además, los padres tienen un rol fundamental como facilitadores de los mecanismos de autorregulación de los alumnos y de que adquieran control sobre su aprendizaje. Los músicos jóvenes con alto grado de autorregulación preparan sus interpretaciones en público tocando previamente

delante de su familia o hacen simulacros de exámenes. Los profesores también juegan un papel importante en la autorregulación de los alumnos. Los profesores efectivos en este campo estimulan y guían la adquisición de destrezas técnicas y cognitivas. La relación entre estudiante y profesor puede ser intensa, y de este afecto surge una influencia muy profunda en lo que se refiere al desarrollo de los conceptos musicales y de sus objetivos. Resulta interesante resaltar como, para los alumnos motivados, sus primeros profesores son simpáticos, amigables y buenos intérpretes, mientras que para los alumnos que dejaron de tocar eran poco amables y malos intérpretes. Con todo, a medida que el alumno madura y va adquiriendo un mayor conocimiento tiene más capacidad para diferenciar entre las cualidades personales y profesionales de sus profesores. A esto debemos sumar que lo más importante que le puede transmitir el primer profesor a un alumno es su pasión por la música. Los alumnos que reciben este mensaje de sus profesores están más motivados porque entienden que aprender es algo divertido y agradable. Posteriormente, cuando los alumnos empiezan a desarrollar las destrezas necesarias para tocar, el refuerzo externo de padres y profesores, contribuye a aumentar el interés intrínseco para seguir desarrollando estas habilidades. A medida que los alumnos crecen musicalmente su motivación aumenta y el refuerzo por parte de los padres y profesores es menos necesario. En lo que respecta a la influencia de los hermanos e iguales, su importancia suele ser menor que en los casos anteriores. Aunque, sin duda, los hermanos mayores pueden influir de manera positiva o negativa en el desarrollo musical de los niños. Otro de los aspectos que puede tener incidencia en los alumnos son las lecturas, conciertos o grabaciones que puedan leer, ver o escuchar, siendo todos ellos elementos importantes para fomentar la motivación, especialmente en momentos complicados o difíciles del proceso de aprendizaje (McPherson y Zimmerman, 2002).

La autorregulación es un proceso cíclico que se desarrolla en tres fases: previsión, interpretación y control voluntario y, por último, el análisis de lo ocurrido. En la autorregulación tiene una importancia mayúscula la previsión. La previsión se refiere al proceso y creencias personales que preceden al esfuerzo que requiere una tarea y a la influencia en el siguiente aprendizaje. Esto se refiere, por un lado, al análisis de las tareas que tiene que realizar, marcando los objetivos y planificando la estrategia de aprendizaje y, por otro, a la confianza en las propias habilidades que

posibilita afrontar los esfuerzos para aprender, el trabajo duro, la persistencia en el aprendizaje y la respuesta que se da a las adversidades. Esto facilita que los alumnos puedan dedicar mucho tiempo y esfuerzo a aprender una nueva técnica con la finalidad de poder tocar un repertorio más difícil y, por consiguiente, expandir más lejos el horizonte de sus posibilidades de interpretación. Para desarrollar nuevas destrezas los músicos jóvenes trabajan de forma estratégica sus calentamientos y rutinas técnicas diarias, ya sean escritas o de memoria, ajustando a sus estrategias a sus objetivos. El concepto de auto-eficacia es importante también por su destacado papel en actividades interpretativas. La auto-eficacia va desde la creencia en las propias habilidades hasta organizar y ejecutar acciones para demostrar su competencia interpretativa. Los sujetos que creen muy firmemente en sus capacidades tienen unos objetivos ambiciosos y trabajan solidamente para conseguirlos (McPherson y Zimmerman, 2002).

El proceso de autocontrol ayuda a los músicos a centrarse en la interpretación y en lo que ellos están tocando. Esto posibilita que optimicen sus esfuerzos por medio de la auto-instrucción y la imaginación, y contribuye a focalizar la atención y la realización de tareas estratégicas. La auto-instrucción ayuda a los estudiantes a monitorizar y controlar su concentración durante el aprendizaje, y durante la interpretación posibilita ser consciente de lo que se puede hacer de manera que se pueda rebajar la ansiedad. La imagen mental que crea el alumno es especialmente importante en este campo al anticipar al intérprete lo que va a pasar. Los alumnos con alto uso de estrategias de autorregulación manejan una gran variedad de recursos para focalizar su atención, bloquear las distracciones y concentrarse de una manera más efectiva en lo que están haciendo. Una práctica efectiva consiste, entre otras cosas, en estar atento a la interpretación y también a la implementación de estrategias o prácticas efectivas (McPherson y Zimmerman, 2002).

En el aprendizaje autorregulado el análisis de lo ocurrido se desarrolla en cuatro pasos. Primero mediante la autoevaluación: contrastando lo que pasó con los estándares o los objetivos, a través de la comparación con otros compañeros o la reacción de los examinadores después de tocar la prueba o el recital y, mediante el feedback con el profesor. Seguidamente se buscan las causas de lo que pasó: los alumnos con una alta destreza en autorregulación atribuyen lo que pasó a su propia responsabilidad, y entienden que estará en su mano buscar soluciones a los posibles

problemas. El siguiente de los pasos se refiere a la satisfacción o insatisfacción con lo que hicieron: las conclusiones sacadas de aquí derivarán en lo que harán para seguir mejorando, en el sentido de esforzarse más en la línea de trabajo que llevaban o realizar los cambios necesarios para lograr sus objetivos. El último paso requiere adaptarse a los cambios que se tengan que realizar y continuar los esfuerzos orientados para alcanzar sus objetivos (McPherson y Zimmerman, 2002).

Los grandes músicos tienen un gran refinamiento en las técnicas de aprendizaje autorregulado que necesitan para realizar su práctica instrumental (McPherson y Zimmerman, 2002).

Una parte importante en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje es conseguir una mayor motivación de los alumnos. Por tanto, es fundamental que los recursos utilizados se orienten a las actividades que sean estimulantes cognitivamente y exigentes cualitativamente. Es relevante que se produzca un acercamiento de los contenidos a los alumnos, posibilitándoles aprender, reconocer y valorar los verdaderos aprendizajes para sus vidas. También hay que acercar los alumnos a las clases en el sentido de estimularles a esforzarse y a que se comprometan con las tareas de aprendizaje. Un aspecto relevante a nivel de motivación es intentar que el alumno vincule significativamente el potencial interés de los conocimientos nuevos con sus intereses ya existentes. Con todo, las actividades de aprendizaje no deben ser sólo comprensibles cognitivamente sino también afectivamente (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). La motivación tiene que ver con los significados que se van construyendo en el aula, lo que aportan esas experiencias para los propios alumnos (Rusinek, 2004).

En la enseñanza de la música la motivación influye en cuatro aspectos. El primero es el relativo al cambio y a las preferencias, lo que estos autores destacan es el cambio que se produce cuando un alumno decide estudiar un instrumento musical en vez de realizar otras actividades, destacando como especialmente importante su motivación intrínseca para hacerlo. El segundo de los aspectos del que hablan estos autores es la intensidad, la motivación no sólo influye en las preferencias sino que también interfiere en la intensidad que el alumno aplica al estudio. Esta intensidad se ve reflejada en la atención con la que los alumnos estudian pasajes difíciles o estudios técnicos que pueden resultar más tediosos: es decir, en la motivación que tienen para estudiar lo que es menos agradable. El tercero de los aspectos que

destacan es la persistencia con la que los alumnos estudian estos pasajes difíciles hasta que los dominan. Es interesante analizar el cambio que se produce cuando dejan de hacer otras actividades al pasar a estudiar música, y es esencial que ese cambio se mantenga en el tiempo a través de una motivación continua. El último de los cuatro aspectos de los que hablan es el compromiso con la calidad: que el cambio se mantenga es importante pero lo es más que se produzca en busca de la calidad interpretativa. Aunque un estudiante puede decidir estudiar tuba y hacerlo durante un periodo largo de tiempo, los beneficios de este estudio no llegarán si no usa una estrategia efectiva de estudio. La calidad del trabajo realizado así como el cambio, la persistencia y la intensidad son claves para alcanzar el aprendizaje y los logros deseados (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Es importante la motivación de los estudiantes por estudiar música, una actitud positiva y el entusiasmo son tan importantes o más que el talento natural. El profesor tiene que ser sensible a que la estima y satisfacción de los alumnos está muchas veces ligada a su progreso en el instrumento seleccionado. Reconocer el progreso puede suponer para el alumno un orgullo y estimular un futuro logro (Phillips y Winkle, 1992).

Los profesores de música deben encontrar la manera de que sus alumnos consigan que el cambio, la persistencia, la intensidad y el compromiso con la calidad le sirvan como llaves para el aprendizaje y como un logro a conseguir. Hay que colocar el foco en aspectos como la emoción, los valores y los intereses para hacer más fácil la integración entre la motivación y un aprendizaje efectivo (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

El docente debe ser capaz de diagnosticar necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos, de reforzar su motivación, de organizar las actividades de manera gradual y de tener en cuenta las diferentes estrategias de aprendizaje (Jorquera, 2002).

Los buenos profesores siempre ven algo bueno en sus alumnos, en lo que estos hacen. El profesor no debe señalar sólo lo malo, debe siempre intentar resaltar algo de lo bueno que hizo el alumno. Además es importante hacer entender al alumno que puede tocar mejor de lo que lo hace y motivarlo a buscar esa mejora (Frederiksen, 1996).

Cómo la gente piensa y siente sobre algo es importante para comprender el grado y la profundidad de su motivación al respecto. En lo que respecta a la dimensión afectiva muchos psicólogos destacan la importancia de las emociones como un elemento que juega un papel importante en el proceso de la motivación. Lo que la gente siente cuando realiza una actividad puede ayudar a entender su motivación, si una persona padece de ansiedad o nervios antes o durante una interpretación, esto puede representar un sentimiento negativo hacia el hecho de tocar. Por el contrario cuando una persona expresa alegría durante su actividad musical, es claro que eso también es un elemento motivador y de interés (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

La forma de pensar sobre algo es un dato revelador para comprender el proceso motivador al respecto. Cuando una persona piensa y habla de manera frecuente sobre algo es altamente probable que esto tenga un significado importante para él o ella. Los sueños, obsesiones o fijaciones también pueden indicar cambios que queremos realizar y como nos gustaría que fuesen. Si podemos crear un entorno en clase que promueva el compromiso y la persistencia de los estudiantes con el aprendizaje posibilitaremos la consecución de los objetivos deseados. Comprender cómo motivar a los alumnos es la clave para alcanzar y hacer realidad estos objetivos. La primera pregunta que se realizan los profesores que buscan motivar a los estudiantes es la de indagar en la causa de esta motivación y en cómo lograr motivar a sus estudiantes para que sigan interesados en estudiar música una vez que salieron del aula (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Quizás una de las prácticas más antiguas y más habituales en la enseñanza de la música es la teoría del refuerzo. Debemos tener en cuenta que los refuerzos pueden ser positivos y negativos. Es más recomendable usar refuerzos positivos que negativos puesto que al ser menos ambiguos para el estudiante se está dejando claro lo que está bien, mientras que al castigar se dice lo que está mal pero no necesariamente lo que está bien. El refuerzo positivo es más “tangible” y menos problemático. Si bien en algunas ocasiones es posible usar el aprendizaje mediante el refuerzo (por ejemplo, cuando conseguir un objetivo pueda tener un cierto valor), no debemos usar en exceso esta metodología (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002.)

Una necesidad puede conducir a una determinada respuesta, y esta respuesta reduce o satisface el “hambre” que produce esta necesidad. Algunos individuos

frente a la necesidad reaccionan con un fuerte comportamiento para saciar ésta, mientras otros no tienen esta fuerte pulsión. Por ello, es importante identificar cuando el alumno tiene hambre de estudiar música y cuando el estudio sacia esta necesidad: será en este momento cuando la tuba y el bombardino pasen a ser una parte importante de sus vidas (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002)

En la motivación de los alumnos juega un papel destacado el valor que los alumnos le dan a lo que aprenden. Este valor viene definido por cuatro parámetros. a) La importancia, se refiere a la importancia que tiene para el alumno hacer bien la tarea, estando esta importancia en muchos casos relacionada con la identidad. Cuando el alumno se identifica como músico y hace bien las tareas “musicales”, la interpretación musical es importante para él. b) Por otro lado, el alumno tiene que poder apreciar la utilidad de lo que se le plantea para llegar a su objetivo, que no es otro que ser músico. c) El alumno tiene, además, que sentirse interesado por la tarea o el dominio, teniendo que ser éste un interés intrínseco. d) Finalmente, hay que tener en cuenta el costo y, concretamente, la percepción del costo asociado a la actividad. La cantidad de tiempo y esfuerzo que requiere la actividad o tarea y el costo social que supone (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

El concepto de auto-eficacia está directamente relacionado con las competencias y con lo que se espera conseguir. La auto-eficacia es la opinión que tiene una persona sobre su capacidad y habilidad en el camino de alcanzar sus objetivos. Cuando un músico no confía en sus posibilidades para interpretar un pasaje particularmente difícil en una pieza, antes o durante la actuación, puede estar nervioso e imaginar que realiza errores y toca mal. Por el contrario, cuando confía en si mismo puede concentrarse en tocar y disfrutar de la interpretación y de la dificultad del pasaje. Cuando un músico confía en si mismo puede practicar de una manera más efectiva y probablemente use más estrategias de autorregulación que le permitirán, mediante la práctica, incrementar sus logros musicales. Por todo ello la auto-eficacia es un importante elemento que puede influir de manera muy decisiva en la carrera de un músico. Las creencias de que las causas de lo que pasa durante la interpretación pueden ser cambiadas facilita la adopción de medidas que permitan realizar los cambios necesarios para un control positivo de estos hechos (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Los alumnos que usan tareas orientadas al logro, buscan realizar una práctica más efectiva y monitorizan su progreso y trabajo en áreas especialmente complejas. Por el contrario, los alumnos que no realizan un estudio orientado a un logro concreto son menos persistentes ante las dificultades (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Cuando los alumnos están intrínsecamente motivados son más capaces de buscar y realizar cambios para satisfacer su necesidad de competencia y determinación. Si estos cambios son demasiado fáciles buscarán uno más difícil, pero si son demasiado difíciles pueden llegar a abandonar el esfuerzo. El alumno con determinación siente responsabilidad sobre sus acciones y tiene libertad para hacer cambios. Para incentivar la determinación tenemos que tener en cuenta que está íntimamente relacionada con la motivación intrínseca y disminuye cuando el alumno piensa que sus acciones son determinadas extrínsecamente. Cuando el alumno desperdicia el control sobre sus acciones y las atribuye a factores externos, se debilita la sensación de auto-determinación y decae la motivación, por lo que su interés declina (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Los profesores de música tienen que entender la complejidad que rodea a la motivación de los alumnos, además de tener en cuenta que los cambios en el contexto de la clase influyen en la motivación de los estudiantes (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

A la hora de afrontar la motivación de los alumnos tenemos que tener en cuenta tres factores: las actividades y tareas de aprendizaje, evaluar las prácticas y el uso de recompensas y la distribución de la autoridad (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Las tareas y las actividades de aprendizaje son importantes influencias para la motivación y la cognición de los alumnos. Usar una gran variedad de tareas puede ayudar a mantener al alumno interesado y aumentar la visión de lo que se hace como algo útil, también facilita que el alumno se esfuerce por conseguir los objetivos. Además, la posibilidad de usar diferentes tareas también ayuda al alumno a satisfacer su necesidad de autonomía y mejorar su motivación intrínseca. Si el profesor es capaz de ayudar a sus alumnos a ver la relevancia personal y la importancia de

aprender, esto facilitará la adopción de tareas orientadas al logro (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Tareas específicas, explicaciones cortas y proximidad a los objetivos facilitan que los alumnos intensifiquen sus esfuerzos por alcanzar los objetivos y sientan que están próximos a conseguirlos. Por ello es importante que los profesores de música consideren bien las tareas que le asignan a sus alumnos, proviniéndolos de una amplia variedad de piezas a interpretar tanto en dificultad como en estilos musicales para facilitar la asociación de tarea a logro y ayudando a que su interés capitalice el proceso, siendo esta selección guiada por el profesor (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

El sistema que se use de evaluación desempeña un papel importante para la adopción de los objetivos como algo propio por parte del alumnado y para motivar su interés. Tanto la evaluación formal como la informal pueden afectar a la motivación: por ello los profesores deben ser cuidadosos con los mensajes que envían cada día tanto en las evaluaciones informales como en las menos frecuentes de carácter formal. El tipo de evaluación también puede influir en las atribuciones que los estudiantes hacen respecto a los aspectos a evaluar, su importancia y su vigencia en el tiempo (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Diferentes teorías sobre motivación siguen el principio -en lo que concierne a estructura de la clase- de que el alumno tiene que ser el que cambie la estructura de la clase y ejerza el control sobre ésta, propiciando la motivación intrínseca. Este control sobre la clase enfatiza el interés sobre las tareas y su realización. Los profesores de música tienen muchas oportunidades de proveer a los alumnos del control sobre los cambios y la autonomía de la clase: por ejemplo, por medio de la elección del repertorio; siendo los líderes en trabajo por secciones, de música de cámara; o determinando en que parte o área de una pieza determinada focalizan su energía y atención (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Tradicionalmente el repertorio que interpretan los alumnos viene marcado por el profesor en la programación en la que se fijan unas obras y estudios que el alumno tiene que ser capaz de interpretar para superar un determinado nivel. Centrar la enseñanza instrumental en un repertorio fijo puede tener consecuencias negativas al no tener en cuenta las individualidades de los alumnos a la vez que a nivel

motivacional puede ser contraproducente y conllevar limitaciones en lo que respecta a la autonomía del propio estudiante (Jorquera, 2002).

En resumen, los profesores de música deben considerar una variedad de aspectos del entorno de la clase -incluidas las tareas que usa-, la estructura del aula, el diseño de la evaluación y sistema de recompensas y el uso de la autoridad. Considerando todos estos factores tiene que tener en cuenta cómo estos elementos influyen en la motivación del alumno y cómo ésta incide en el aprendizaje (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Los alumnos que disfrutan de la clase, habitualmente, quieren asistir a ésta y es más fácil que estos alumnos realicen aprendizajes. Debemos tener en cuenta que las actitudes positivas hacia una materia suelen ser el resultado de experiencias satisfactorias con ella. Para fomentar estas experiencias satisfactorias los profesores pueden clarificar los objetivos, justificar la realización de las tareas de aprendizaje y motivar a los estudiantes mediante la provisión de expectativas reales, así como promover el refuerzo positivo frecuente y el feedback (Labuta y Smith, 1997).

En la enseñanza de la música un elemento motivador indispensable y sobresaliente es la propia música. No debemos obviar que la música es el núcleo central sobre el que tejemos toda la madeja que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje de la tuba y el bombardino, de manera que los profesores deben desarrollar los aspectos estéticos y afectivos posibilitando respuestas emotivas a la música.

El aprendizaje afectivo influye en las actitudes, las preferencias, los valores y la sensibilidad estética de los alumnos. El aprendizaje afectivo puede considerarse como un producto inevitable de otras situaciones de aprendizaje, dándose una relación entre pensamiento, acción y sentimiento. Las preferencias y actitudes tienen un peso importante en el aprendizaje de la música. Hay que tener en cuenta que en ocasiones la forma de enseñar es más importante para los estudiantes que la materia que se enseña (Labuta y Smith, 1997).

Uno de los aspectos que más diferencian a un alumno de tuba o bombardino de grado elemental o primeros años de grado profesional de un alumno que estudia el grado superior es que el alumno de grado superior acaba por convertir su pasión por la música en una vocación. Trata de que el disfrute por la música y la pasión que lo

hizo estudiar música, durante todos esos años que lo llevaron al conservatorio superior, le lleven a encontrar un puesto de trabajo algún día. Se puede dar el caso de alumnos que “vocacionalizan” demasiado su manera de entender la música y eso apaga su pasión. Y también la situación contraria: alumnos que siguen su pasión hasta tal grado que la practicidad no juegue ningún papel. Los músicos que tienen más éxito encuentran la manera de hacer compatibles ambas visiones en sus propias carreras, buscando oportunidades que enriquezcan tanto su pasión como su vocación (Tropman, 2011).

Cuando un alumno se plantea orientar su carrera hacia el mundo profesional y llega a un conservatorio superior se da cuenta que el nivel que hay a su alrededor es más alto de lo que venía teniendo alrededor en otros grados y que la música es realmente el centro de atención. Los alumnos ya no recitan una serie de notas sin más, ellos intentan hacer música. Tratan de decir algo cuando tocan, buscan lo que la música significa para ellos e intentan expresarlo. En torno a esto hay que tener en cuenta que no se puede expresar lo que no se siente, por ello los alumnos deben acercarse emocionalmente a la creación musical. No hay que olvidar que los grandes intérpretes siempre están tratando de expresar algo con la música. En consecuencia, los alumnos deben buscar la parte más artística de la música en vez de la más técnica. Pero se da la paradoja de que para poder expresar lo que uno siente tiene que tener una gran técnica, no solo dominar una serie de habilidades o destrezas, hay que tener una verdadera maestría con el instrumento. Para ello es fundamental que el alumno estudie de manera sincera consigo mismo para mejorar realmente en todos los aspectos que necesite. Cuanto más honesto sea el alumno consigo mismo más consciente será de sus puntos fuertes y débiles y más productivo será el estudio y, por lo tanto, mayores posibilidades tendrá de hacer frente a una carrera profesional (Tropman, 2011).

Para los alumnos de música que pretenden dedicarse profesionalmente a la música debería tener una gran importancia la faceta creadora, no sólo de intérprete. Los alumnos tienen que poder componer, hacer arreglos, improvisar... Por supuesto que no se trata de hacer grandes obras: lo que le aporta crear es entender el proceso musical de una manera más holística, comprendiendo todos los elementos como parte de un todo. Otro de los aspectos que ayudan a crecer a los alumnos como tal es poder dar clase. Todos los músicos son maestros, dar clase no deja de ser hacer

música por medio de otros. Impartir clases posibilita percatarse de que lo que el alumno sabe es solamente una parte de la música, esto les hace pensar constantemente en lo fundamental, en lo más simple y en lo más eficaz para lograr las metas musicales. Además de que quizás consiga algún tipo de remuneración económica, lo que siempre es un elemento motivador importante (Tropman, 2011).

Sin duda una de las herramientas más importantes que tiene el alumno a su disposición para desarrollar su formación musical son los profesores. Los profesores siempre quieren ayudar al alumno, los alumnos deben tener en cuenta que los profesores probablemente serán su mejor recurso. Cualquiera que sean los retos a los que se enfrente el alumno seguramente alguno de sus profesores ya se habrá enfrentado a ese reto antes, por lo que seguramente pueden comprender la situación que vive el alumno y puedan ofrecerle ayuda (Tropman, 2011).

Establecer lazos con el profesor es crucial para el desarrollo del estudiante en el campo de la interpretación y también para seguir perfeccionándose a nivel artístico y creativo. Los alumnos de los conservatorios necesitan que su profesor los instruya en la disciplina y la organización del estudio, pero también una conexión personal con un verdadero mentor que esté involucrado en su particular camino de crecer como intérprete y artista, siendo ésta una influencia que se prolongará en el tiempo (Loewy, 2012).

2.3. El currículo oficial de la enseñanza de la tuba de los Conservatorios de Música

La Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, regula en su capítulo I las enseñanzas artísticas de régimen especial y establece en el capítulo 45 que son enseñanzas artísticas las enseñanzas elementales, profesionales y superiores de música.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que las enseñanzas artísticas reguladas por ésta tienen por finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad, así como garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música.

En la presente ley se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículum que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

En el RD 1577/2006, de 22 de diciembre, se fijan los aspectos básicos del currículum de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Por el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Música establecidas en la citada ley.

De acuerdo con esta ley orgánica, los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.

Las Administraciones educativas establecerán el currículum de las distintas enseñanzas reguladas en dicha Ley. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículum de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía, tal como se recoge en el capítulo II del título V de la Ley 2/2006.

De acuerdo con el artículo 46 de esta misma Ley, la definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria.

La Ley 2/2006 señala que las enseñanzas elementales de música tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen. Las enseñanzas profesionales de música se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

En lo relativo al acceso, la mencionada ley establece que para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Para acceder al grado superior, el RD 631/2010 establece que se requerirá cumplir los requisitos establecidos en el artículo 12 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, y la superación de la correspondiente prueba específica a que se refiere el artículo 54.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Para los mayores de diecinueve años de edad que no cumplan los requisitos establecidos en el referido artículo 12, las Administraciones educativas regularán y organizarán una prueba que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas. La superación de dicha prueba tendrá validez permanente para el acceso a las enseñanzas artísticas superiores en todo el Estado. La prueba específica de acceso a estos estudios se llevará a cabo para cada especialidad y tendrá como finalidad valorar la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. En el caso de la especialidad de Interpretación, la prueba se realizará en función de la materia correspondiente a su instrumento principal. Corresponde a las Administraciones educativas, en su ámbito competencial, la convocatoria, organización, desarrollo y evaluación de la prueba específica de acceso a estos estudios. Las Administraciones educativas realizarán, al menos, una convocatoria anual de la prueba específica de acceso a las enseñanzas artísticas superiores de Música. Esta prueba faculta, únicamente, para matricularse en el curso académico para el que haya sido convocada. La superación de esta prueba específica permitirá acceder a cualquiera de los centros del Estado donde se cursen estas enseñanzas, sin perjuicio de la disponibilidad de plazas de los mismos. De acuerdo con la Disposición adicional segunda del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para hacer efectivo lo previsto en el artículo 54.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en relación con la prueba de acceso a las enseñanzas superiores,

la nota media del expediente de los estudios profesionales constituirá como máximo el 50 % de la nota de la prueba en el caso de los alumnos y las alumnas que opten a ella y estén en posesión del Título profesional de Música. Corresponde a las Administraciones educativas la concreción de ese tanto por ciento.

Las diferentes pruebas para acceder tanto al grado profesional como al superior lo que persiguen es valorar la capacidad que tiene un alumno de seguir estudiando, de aprovechar las enseñanzas correspondientes al curso o nivel al que intenta acceder.

La superación de las enseñanzas profesionales de música dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

Los estudios superiores de música se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características. En el momento de realizar el presente estudio los alumnos que cursaban el grado superior optaban a alcanzar el título de grado: la superación de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Música daría lugar a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música, seguido de la especialidad correspondiente, si bien posteriormente a causa de una sentencia del Tribunal Supremo de Justicia esta posibilidad fue revocada y al acabar los estudios conseguirán el Título Superior de Música, no de grado.

A continuación realizaremos un análisis más pormenorizado de la legislación para cada uno de los niveles: elemental, profesional y superior.

Grado elemental

Entendemos por currículo de las enseñanzas elementales de música el conjunto de objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación que han de regular el proceso de enseñanza/aprendizaje de estas enseñanzas.

Las enseñanzas elementales de música tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, las siguientes capacidades:

a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y como medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.

b) Adquirir y desarrollar la sensibilidad musical a través de la interpretación y del disfrute de la música de las diferentes épocas, géneros y estilos, para enriquecer las posibilidades de comunicación y de realización personal.

c) Interpretar en público con la suficiente seguridad en sí mismo, para comprender la función comunicativa de la interpretación musical.

d) Interpretar música en grupo y habituarse a escuchar otras voces o instrumentos, adaptándose al equilibrio del conjunto.

e) Ser consciente de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitirán la autonomía en el trabajo y la valoración de éste.

f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical, así como su función expresiva en el discurso musical.

g) Conocer y valorar la importancia de la música propia de su región o su comunidad, así como sus características y manifestaciones más importantes.

h) Adquirir la autonomía adecuada, en el ámbito de la audición, comprensión y expresión musical.

i) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento, de acuerdo con las exigencias de las obras.

Los objetivos específicos de la tuba como instrumento de viento-metal son:

1. Relacionar los conocimientos adquiridos de lectura y escritura musicales con la práctica del instrumento en la resolución de las dificultades presentes en los objetivos y contenidos del nivel.

2. Descubrir la necesidad de la posición corporal que permita respirar con naturalidad y que favorezca la correcta colocación del instrumento y la coordinación entre ambas manos.

3. Hacer posible que el alumno adquiera los principios básicos de la emisión, afinación y articulación, mediante el control, la respiración y la formación de la embocadura.

4. Desarrollar los reflejos y mecanismos necesarios para llegar a adquirir de forma automática, la calidad del sonido y la afinación de las notas.

5. Descubrir las características y posibilidades sonoras del instrumento para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto.

6. Interpretar obras de acuerdo con los contenidos y objetivos propios de cada nivel, de modo que el alumno forme su repertorio.

7. Demostrar una sensibilidad auditiva que permita el control permanente de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora.

Los objetivos en el grado elemental los podemos agrupar en dos bloques. El primero está orientado a valorar y apreciar la música y su aprendizaje. El segundo bloque de objetivos está enfocado a que el alumno pueda hacer música con su instrumento. Lo que se busca es que el estudiante valore la música y poder practicarla y, además, que adquiera los conceptos y habilidades básicos para iniciarse en su ejercitación.

Los objetivos se proponen con un nivel de conceptualización muy abstracto, lo que permite una interpretación abierta y una concreción que puede ser divergente en función de distintos factores. Esto, unido al hecho de que las clases de instrumento son individuales (ratio 1/1), posibilita que durante toda la formación de los músicos, tanto el alumno como la música se sitúen como los ejes vertebradores de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo relativo a la evaluación, en el grado elemental los profesores evaluarán el aprendizaje de los alumnos, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo. La evaluación del alumnado en las enseñanzas elementales de música se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo que se aprueba en este decreto y en coherencia con el proyecto educativo elaborado por el centro docente. Además, la evaluación será realizada por el conjunto

de profesores del alumno coordinados por el profesor tutor, actuando dichos profesores de manera integrada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso. La evaluación final y calificación del alumnado se realizará en el mes de junio. En lo tocante a las calificaciones, éstas reflejarán los resultados de la evaluación final de las distintas asignaturas que componen el currículo y se expresarán mediante la escala numérica de 1 a 10 sin decimales, considerándose positivas las calificaciones iguales o superiores a cinco y negativas las inferiores a cinco. Los resultados de la evaluación, y en su caso las calificaciones, se expresarán en los siguientes términos:

Insuficiente: 1, 2, 3 ó 4

Suficiente: 5

Bien: 6

Notable: 7 u 8

Sobresaliente: 9 ó 10.

Por último, la nota media del curso será la media aritmética de las calificaciones de todas las materias de la especialidad cursadas por el alumnado, expresada con una aproximación de dos decimales mediante redondeo.

La práctica del instrumento en el grado elemental es paralela a la adquisición del lenguaje musical y asistente en esta adquisición. Más que conducir a la prematura conciencia de intérprete, debe plantearse como un período de experiencia y descubrimiento en el que el alumno, en contacto con los instrumentos y tras la elección de uno de ellos, irá madurando sus preferencias. Más tarde, al finalizar el grado medio, se decidirá por su dedicación a la rama de la interpretación preferida o se inclinará por cualquiera de las especialidades musicales en las que el dominio del instrumento ocupe un lugar menos determinante.

De cualquier modo, la técnica instrumental que en estos primeros pasos se ponga en contacto con el niño, ha de estar revestida de la gradación adecuada a lo largo del desarrollo curricular, de forma que se asegure la continuidad y ampliación sin rectificaciones ni enmiendas.

La problemática de la interpretación debe aparecer clara, con sus atractivos y dificultades, para ayudarle a concretar su decisión personal, único procedimiento

válido para suscitar motivaciones profundas y razonadas que eviten frustraciones previsibles. Esto parece fundamental si se advierte, de acuerdo con la pedagogía actual, que a tan temprana edad, la vocación musical del niño, en numerosos casos, no está claramente definida y no se le puede forzar a tomar decisiones irreversibles.

Indudablemente la práctica instrumental ayudará al niño a comprender y concretar algunos conceptos aparecidos en el lenguaje musical, cuya abstracción se le volverá más asequible gracias a su posible realización a través del instrumento. No obstante, esta tarea conscientemente iniciada en el grado elemental, deberá proseguir su marcha ascendente en el grado medio.

El alumno del grado elemental experimenta a lo largo de este período (8 a 12 años) cambios importantes en su desarrollo físico, intelectual y emocional, lo que implica lógicamente planteamientos pedagógicos flexibles. La actividad del profesor debe adaptarse a esta realidad cambiante y debe ayudar al alumno a descubrir sus mejores dotes. Sólo así podrá enfrentarlo con la práctica instrumental adecuada con previsión de futuro. La motivación fundada en razones ambientales, provocada por las realidades musicales del entorno, no siempre se corresponde con las posibilidades reales del alumno, por lo que clarificar sus razones ayudará poderosamente al acierto en la elección.

Esta elección de instrumento en el grado elemental, por consiguiente, será adecuada si garantiza el progreso del alumno en el conocimiento del lenguaje musical y de la música en general más que si es definitiva, ya que lo que se decide en el grado elemental, no es el futuro del alumno como intérprete, sino como posible músico. Sólo así puede asegurarse el respeto máximo a la personalidad del alumno, así como el aprovechamiento de las mejores vocaciones para lo que en verdad se sienten llamados. La capacidad de la memoria musical sin duda queda potenciada a través de la práctica instrumental. En primer lugar, por la asociación entre lo motor y lo sonoro que propicia el instrumento; en segundo lugar, por el mayor carácter lúdico que confiere la práctica del instrumento al lenguaje musical y, en un tercer plano, nada despreciable, por la opción que se le concede al joven intérprete de comprobar la realización a través del instrumento de la idea formada en su mente, gracias a la lectura de la melodía, y del texto musical correspondiente.

En lo que respecta a los contenidos, en cada especialidad instrumental se integran los comunes a todos los instrumentos, que cabría calificar como contenidos transversales, y los propios de cada instrumento particular, según sus características técnicas.

La existencia de contenidos comunes viene a poner de relieve dos principios de carácter metodológico: articular la formación musical del alumno, cualquiera que sea el instrumento escogido, y recalcar la interrelación existente entre los diversos instrumentos y sus correspondientes grupos.

Los contenidos comunes son: Desarrollo de la sensibilidad auditiva. Práctica de lectura a vista. Desarrollo permanente y progresivo de la memoria musical. Adquisición de hábitos correctos y eficaces de estudio. Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles. Selección progresiva en cuanto al grado de dificultad de los ejercicios, estudios y obras del repertorio propio de cada instrumento que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno. Práctica de la improvisación. Práctica instrumental en grupo. Desarrollo de automatismos. Práctica de la relajación. Iniciación a la grafía contemporánea.

Los contenidos específicos de la tuba como instrumento de viento metal son: Fortalecimiento de los músculos faciales. Estudio de la emisión del sonido. Principios básicos de la digitación. Práctica de las distintas articulaciones. Trabajo de la dinámica. Desarrollo de la flexibilidad de los labios, con la práctica de intervalos ligados y con posiciones fijas. Estudio de la boquilla. Utilización de instrumentos afines, que por su tamaño faciliten el posterior aprendizaje de la tuba o el trombón (bombardino o trombón de pistones).

Los contenidos trabajados en el grado elemental permiten, por un lado, que el alumno adquiera conocimientos que le permitirán entender la música sea cual sea el instrumento que escoja y, por otro, cómo hacer música con su propio instrumento.

Grado profesional

En el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación.

Este real decreto contiene diferentes novedades respecto a la anterior normativa. De estas novedades cabe resaltar el tratamiento de la práctica musical de conjunto. Teniendo en cuenta la individualidad que requiere el estudio de un instrumento, el currículo debe albergar asignaturas que trasciendan este componente unipersonal de la práctica musical y que introduzcan elementos colectivos hasta ahora definidos por la orquesta, por el coro y por la música de cámara. A la adquisición de la técnica del instrumento y a la formación de los criterios interpretativos propios se unen fórmulas de práctica musical en grupo como verdadera herramienta de relación social y de intercambio de ideas entre los propios instrumentistas.

A todo lo anterior tenemos que añadir que las salidas profesionales como intérprete, sobre todo en instrumentos que forman parte de la plantilla orquestal, están muy ligadas a la labor como miembro de un conjunto. No debemos perder de vista que las posibilidades de desarrollar una carrera como solista son muy limitadas, por ello los alumnos que se dediquen profesionalmente a la interpretación lo harán, mayoritariamente, dentro del seno de orquestas, bandas o agrupaciones camerísticas profesionales. La enseñanza en los conservatorios tiene que responder a esta demanda desde los primeros años de formación para que los alumnos puedan afrontar con las mayores garantías posibles los retos que le depare su futuro profesional.

En lo tocante a los contenidos de las especialidades instrumentales, se mantiene la necesidad de conjugar comprensión y expresión, conocimiento y realización. Este proceso complejo de educación artística debe tener en cuenta que los contenidos esenciales en la formación de un músico que se expresa a través de un instrumento están presentes, casi en su totalidad, desde el inicio de los estudios, y que su desarrollo se realiza no tanto por la adquisición de nuevos elementos como por la profundización permanente de los mismos. En esta trayectoria, el grado de dificultad interpretativa vendrá determinado por la naturaleza de las obras que en cada tramo del proceso se seleccionen.

Respecto a los criterios de evaluación, éstos establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado respecto de los objetivos generales de las enseñanzas, las capacidades indicadas en los objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música y los propios de cada especialidad. El nivel de cumplimiento de estos objetivos, en relación con los criterios de evaluación fijados, ha de ser medido teniendo en cuenta el contexto del alumno así como sus propias características y posibilidades. De este modo, la evaluación se constituye en una función formativa y, además, en una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza convirtiéndose así en un referente fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consonancia con estas premisas, se fijan los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas y los horarios escolares mínimos de las enseñanzas profesionales de música.

El RD 1577/2006 marca como objetivos generales para el grado profesional de música contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, las capacidades siguientes:

- a) Habitarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
- c) Analizar y valorar la calidad de la música.
- d) Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
- e) Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música.
- f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.
- g) Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.

Los objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música, de acuerdo con el citado RD 1577/2006, se refieren a que los alumnos adquieran las capacidades siguientes:

a) Superar con dominio y capacidad crítica los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida.

b) Conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, sus características, funciones y transformaciones en los distintos contextos históricos.

c) Utilizar el «oído interno» como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.

d) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.

e) Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.

f) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.

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

h) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras.

i) Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver eventualidades que surjan en la interpretación.

j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.

k) Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de

los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.

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

Los objetivos del grado profesional buscan incidir en el valor de la música como arte, en desarrollar al alumno como músico y en profundizar en su labor como intérprete.

De la misma manera que pasa en el grado elemental, el bajo nivel de concreción de los objetivos permite que sea el profesor el que marca los objetivos en función de su nivel, evolución y contexto del alumno.

De acuerdo con el RD 1577/2006, la tuba se considera una de las especialidades que se imparten en los conservatorios profesionales de música. Los alumnos de tuba en las enseñanzas profesionales de música tendrán las siguientes asignaturas: instrumento, lenguaje musical, armonía, música de cámara, orquesta, banda. Las Administraciones educativas determinarán los cursos en los que se deberán incluir las asignaturas establecidas anteriormente. Asimismo, podrán añadir otras asignaturas dentro de las diferentes especialidades que integran las enseñanzas profesionales de música. Asimismo, las Administraciones educativas podrán potenciar en sus currículos distintos perfiles dentro de cada especialidad en los dos últimos cursos de las enseñanzas profesionales de música.

El RD 1577/2006 establece que la música es un arte que, en medida parecida al arte dramático, necesita esencialmente la presencia de un mediador entre el creador y el público al que va destinado el producto artístico: este mediador es el intérprete. Corresponde al intérprete, en sus múltiples facetas de instrumentista, cantante, director o directora, etc., ese trabajo de mediación. Comenzando la problemática de su labor por el correcto entendimiento del texto, un sistema de signos, recogidos en la partitura que, pese a su continuo enriquecimiento a lo largo de los siglos, padece de irremediables limitaciones para representar el fenómeno musical como algo esencialmente necesitado de recreación, como algo susceptible de ser abordado desde perspectivas subjetivamente diferentes.

Otro aspecto que se trata en el citado real decreto es en relación a que el hecho interpretativo es, por definición, diverso. Y no sólo por la radical incapacidad

de la grafía para apresar por entero una realidad, el fenómeno sonoro y temporal en qué consiste la música, sino también por esa especial manera de ser de la música, lenguaje expresivo por excelencia, lenguaje de los “afectos” -como decían los viejos maestros del XVII y el XVIII-, lenguaje de las emociones, que pueden ser expresadas con tantos acentos diferentes como artistas capacitados se acercan a ella para descifrar y transmitir su mensaje. Esto supone el aprendizaje, que puede ser previo o simultáneo con la práctica instrumental, del sistema de signos propio de la música, que se emplea para fijar, siquiera sea de manera a veces aproximativa, los datos esenciales en el papel. La tarea del futuro intérprete consiste, por lo tanto, en: aprender a leer correctamente la partitura, penetrar después, a través de la lectura, en el sentido de lo escrito para poder apreciar su valor estético, y desarrollar al propio tiempo la destreza necesaria en el manejo de un instrumento para que la ejecución de ese texto musical adquiera su plena dimensión de mensaje expresivamente significativo para poder transmitir de manera persuasiva y convincente, la emoción de orden estético que en el espíritu del intérprete despierta la obra musical cifrada en la partitura.

El RD 1577/2006 establece que para alcanzar estos objetivos, el instrumentista debe llegar a desarrollar las capacidades específicas que le permitan alcanzar el máximo dominio de las posibilidades de todo orden que le brinda el instrumento de su elección: posibilidades que se hallan reflejadas en la literatura que nos han legado los compositores a lo largo de los siglos, y que constituye toda una suma de repertorios que, por lo demás, no cesa de incrementarse. Al desarrollo de esa habilidad, a la plena posesión de esa destreza en el manejo del instrumento, es a lo que llamamos técnica.

El mencionado real decreto destaca que el dominio técnico que plantea el repertorio del instrumento es una tarea prioritaria para el intérprete, tarea que, además, absorbe un tiempo considerable dentro del total de horas dedicadas a su formación musical global. De todas maneras, ha de tenerse muy en cuenta que el trabajo técnico, representado por esas horas dedicadas a la práctica intensiva del instrumento, deben estar siempre indisolublemente unidas en la mente del intérprete a la realidad musical a la que se trata de dar cauce, soslayando constantemente el peligro de que queden reducidas a una mera ejercitación gimnástica. En este sentido, es necesario, por no decir imprescindible, que el instrumentista aprenda a valorar la

importancia que la memoria tiene en su formación como mero ejecutante y, más aún, como intérprete, incluso si en su práctica profesional normal no tiene necesidad absoluta de tocar sin ayuda de la parte escrita. No es éste el lugar de abordar en toda su extensión la importancia de la función de la memoria en el desarrollo de las capacidades del intérprete. Pero sí de señalar que, al margen de esa básica memoria subconsciente constituida por la inmensa y complejísima red de acciones reflejas, de automatismos, sin los cuales la ejecución instrumental sería simplemente impensable, sólo está sabido aquello que se puede recordar en todo momento. La memorización es un excelente auxiliar en el estudio, por cuanto, entre otras ventajas, puede suponer un considerable ahorro de tiempo y permite desentenderse en un cierto momento de la partitura para centrar toda la atención en la correcta solución de los problemas técnicos y en una realización musical y expresivamente válida. La memoria juega un papel de primordial importancia en la comprensión unitaria, global de una obra, ya que al desarrollarse ésta en el tiempo sólo la memoria permite reconstituir la coherencia y la unidad de su devenir.

Otro aspecto que destaca el RD 1577/2006 es que la formación y el desarrollo de la sensibilidad musical constituyen un proceso continuo, alimentado básicamente por el conocimiento cada vez más amplio y profundo de la literatura musical, en general, y la de su instrumento, en particular. A ese desarrollo de la sensibilidad contribuyen también los estudios de otras disciplinas teórico-prácticas, así como los conocimientos de orden histórico que permitirán al instrumentista situarse en la perspectiva adecuada para que sus interpretaciones sean estilísticamente correctas.

El trabajo sobre esas otras disciplinas conduce a una comprensión plena de la música como lenguaje, como medio de comunicación que, en tanto que tal, se articula y se constituye a través de una sintaxis, de unos principios estructurales que, si bien pueden ser aprehendidos por el intérprete a través de la vía intuitiva en las etapas iniciales de su formación, no cobran todo su valor más que cuando son plena y conscientemente asimilados e incorporados al bagaje cultural y profesional del intérprete.

Todo ello nos lleva a considerar la formación del instrumentista como un frente interdisciplinar de considerable amplitud y que supone un largo proceso formativo en el que juega un importantísimo papel el cultivo temprano de las

facultades puramente físicas y psicomotrices y la progresiva maduración personal, emocional y cultural del futuro intérprete.

En el RD 1577/2006 la especialidad de tuba aparece englobada en los instrumentos de viento metal, proponiéndose unos objetivos y unos contenidos comunes a todos ellos. Estos objetivos son:

a) Dominar en su conjunto la técnica y las posibilidades sonoras y expresivas del instrumento.

b) Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: digitación, articulación, fraseo, etc.

c) Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos, de dificultad adecuada a este nivel.

d) Practicar la música de conjunto, en formaciones camerísticas de diversa configuración y desempeñando papeles de solista con orquesta en obras de dificultad media, desarrollando así el sentido de la interdependencia de los respectivos cometidos.

e) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.

f) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.

g) Conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos períodos de la historia de la música instrumental, especialmente las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación.

Los contenidos que aparecen en el RD 1577/2006 para los instrumentos de viento metal son:

Desarrollo de la velocidad en toda la extensión del instrumento. Estudio del registro agudo. Estudio de los ornamentos (trino, grupetos, apoyaturas, mordentes, etc.). Estudio de la literatura solista del instrumento adecuada a este nivel. Profundización en todo lo referente a la articulación: estudio del doble y triple picado. Trabajo de todos los elementos que intervienen en el fraseo musical: línea,

color y expresión, adecuándolos a los diferentes estilos, con especial atención a su estudio en los tempos lentos. Perfeccionamiento de la igualdad sonora y tímbrica en los diferentes registros. Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos. Estudio de los instrumentos afines. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. Práctica de la lectura a vista. Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones. Práctica de conjunto.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, confiere a las Administraciones educativas las competencias para determinar las características y la organización de las enseñanzas elementales y profesionales de música, y adaptar el RD 1577/2006 a la realidad de las comunidades autónomas dentro de los límites marcados por la citada ley.

Grado superior

Las enseñanzas artísticas de grado superior en Música tendrán como objetivo general la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina. El perfil del Titulado Superior en Música corresponde al de un profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena la opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses, mediante el desarrollo de las competencias comunes a los estudios de Música y a la correspondiente especialidad.

Podemos apreciar como los objetivos en cada uno de los grados han ido cambiando. En el grado elemental el objetivo es que el alumno disfrute de la música y de iniciarse en su interpretación, en el grado profesional podemos apreciar un despertar en la vocación musical del alumnado y, finalmente, en el grado superior se busca una profesionalización de los estudiantes.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 11 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, la Administración educativa con competencias en educación aprobará los planes de estudio de cada título, que habrán de ajustarse a lo establecido

en este decreto y en la normativa básica de aplicación. El plan de estudios se organiza en asignaturas, expresadas en créditos ECTS definidos en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, y distribuidas en cuatro cursos académicos de 60 créditos ECTS cada uno, repartidos en ocho semestres, con un total de 240 créditos ECTS.

Las enseñanzas artísticas superiores de Música comprenderán una formación básica y una formación específica orientada a la preparación para el ejercicio profesional. Para la consecución de dicha finalidad, estos estudios desarrollarán de modo integrador, capacidades artísticas, científicas y tecnológicas. Además, los planes de estudio conducentes a la obtención del Título Superior de Música, deberán contener las competencias transversales, las competencias generales y las competencias específicas, así como los perfiles profesionales definidos para cada una de las especialidades, que se determinan en el anexo I del Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo. La formación especializada tendrá un mínimo de 102 créditos. Las materias obligatorias de especialidad, los contenidos y créditos correspondientes a este mínimo de formación especializada serán los que figuran en el anexo III del citado real decreto. Por último, el trabajo fin de carrera tendrá un mínimo de 6 créditos y se realizará en la fase final del plan de estudios.

Las Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, establecerán el plan de estudios, completando hasta el total de 240 créditos los mínimos, teniendo en cuenta los siguientes criterios: Cada una de las materias establecidas en el real decreto se organizará en una o varias asignaturas, señalando las competencias, el contenido y el número de créditos para cada una de ellas y el curso o los cursos en que deberán realizarse, pudiendo incrementarse los contenidos y los créditos mínimos fijados. El plan de estudios se podrá completar con otras materias, además de las establecidas en el real decreto, que se concretarán en asignaturas. Se podrán establecer asignaturas optativas que desarrollen contenidos cuya finalidad sea la de actualizar, completar o ampliar la formación del alumnado. En todo caso, las materias vinculadas a la formación básica deberán tener asignado un mínimo de 4 créditos para que puedan ser incorporadas al plan de estudios. Las Administraciones Educativas, vista la propuesta de los centros, al establecer los

correspondientes planes de estudios, podrán disponer diversos itinerarios académicos en cada una de las especialidades a que se refiere el real decreto.

La formación del músico debe tener presente la imagen del músico como artista, no como especialista en hacer sonar un determinado instrumento.

La enseñanza se fundamenta en el estudio de la especialidad (instrumental, vocal, composición o pedagogía), que actúa como eje vertebrador del currículum. Persiguiendo al mismo tiempo una enseñanza integradora que, junto a la formación profesional de carácter artístico, contemple la formación humanística y la educación cívica del alumnado de estas enseñanzas.

De esta manera, el alumno o alumna se dotará de conocimientos y destrezas que le permitirán afrontar su trabajo desde diferentes perspectivas, lo que, a su vez, posibilitará que pueda desempeñar diferentes papeles en su campo de trabajo. A esto se suma el que pueda completar su formación en diferentes direcciones permitiéndole la movilidad académica y laboral.

Este trabajo interdisciplinar, que sin lugar a dudas es beneficioso para el alumno, favorece el desempeño de los profesores haciendo que todos se sientan miembros de la misma “orquesta” y con responsabilidades y protagonismo similares, sin que destaquen unos solistas por encima del “tutti”.

Tenemos que señalar que la música requiere de un conjunto de elementos que deben funcionar de manera equilibrada y armónica, por lo que la enseñanza de ésta debe seguir las mismas pautas para responder de manera real y responsable al fin último de este arte: la música.

La evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante se basará en el grado y nivel de adquisición y consolidación de las competencias transversales, generales y específicas definidas para estos estudios. De tal manera que la evaluación sea diferenciada por asignaturas y tenga un carácter integrador en relación con las competencias definidas para cada una de ellas en los planes de estudio. La evaluación y calificación del trabajo final de carrera será única y su superación requerirá haber aprobado la totalidad de las asignaturas que integran el correspondiente plan de estudios. Los criterios de evaluación se especificarán en los correspondientes planes de estudio y serán objetivables y mensurables de acuerdo con los parámetros que se definan a tal efecto. La obtención del Título Superior de

Música requerirá la superación de la totalidad de las asignaturas, las prácticas -si se programan-, y el trabajo final de carrera que constituyan el plan de estudios.

En lo tocante a las calificaciones, la obtención de los créditos correspondientes a una asignatura comportará haber superado las correspondientes pruebas de evaluación. El nivel de aprendizaje conseguido por los estudiantes se expresará con calificaciones numéricas que se reflejarán en el expediente académico, junto al porcentaje de distribución de estas calificaciones sobre el total de estudiantes que hayan cursado las materias correspondientes en cada curso académico. La media del expediente académico de cada estudiante será el resultado de la aplicación de la siguiente fórmula: suma de los créditos obtenidos por el alumno, multiplicados cada uno de ellos por el valor de las calificaciones que correspondan, y dividido por el número de créditos totales obtenidos por el estudiante. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

- a) 0 – 4.9: Suspenso (SS)
- b) 5.0 – 6.9: Aprobado (AP)
- c) 7.0 – 8.9: Notable (NT)
- d) 9.0 – 10: Sobresaliente (SB)

La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a alumnos o alumnas que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los alumnos matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.

Los y las estudiantes de primer curso de nuevo ingreso deberán superar un mínimo de 12 créditos ECTS. Si no cumplen este requisito, no podrán matricularse en la misma titulación hasta que pasen dos años académicos. A efectos de lo establecido en este apartado, los y las estudiantes matriculados a tiempo parcial habrán de aprobar al menos 6 créditos ECTS. Los y las estudiantes de grado superior se podrán matricular en un mínimo de 18 créditos ECTS y un máximo de 72 créditos ECTS por curso académico. Para superar cada asignatura, los y las estudiantes dispondrán de un máximo de cuatro convocatorias. Se considera que la condición de

no presentado en el acta no consume convocatoria. El director o directora de los centros superiores podrá autorizar, a petición del o la estudiante, con carácter excepcional y por causas objetivas debidamente justificadas, tales como enfermedad grave o cualquier otra causa de fuerza mayor, una nueva y única convocatoria. Los y las estudiantes que hayan sido desvinculados por primera vez de los estudios conducentes al título podrán pedir el reingreso en la titulación tras dos cursos desvinculados de la misma. Un nuevo incumplimiento de las condiciones de permanencia supondrá la desvinculación definitiva de la titulación. En todos los procedimientos de promoción y permanencia se deberá dar cumplimiento a lo establecido en el artículo 84 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Además, el trabajo de fin de carrera gozará del mismo tratamiento que cualquier otra asignatura.

Al finalizar sus estudios, los Titulados Superiores en Música, deben poseer las siguientes competencias transversales: Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos. Liderar y gestionar grupos de trabajo. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.

Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

Al finalizar sus estudios, los Titulados Superiores en Música, deben poseer las siguientes competencias generales: Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales. Reconocer materiales musicales gracias al desarrollo de la capacidad auditiva y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional. Conocer los recursos tecnológicos propios de su campo de actividad y sus aplicaciones en la música preparándose para asimilar las novedades que se produzcan en él. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad. Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos. Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música. Conocer el contexto social, cultural y económico en que se desarrolla la práctica musical, con especial atención a su entorno más inmediato pero con atención a su dimensión global. Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le

permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo. Comunicar de forma escrita y verbal el contenido y los objetivos de su actividad profesional a personas especializadas, con uso adecuado del vocabulario técnico y general. Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles. Conocer la clasificación, características acústicas, históricas y antropológicas de los instrumentos musicales. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados. Disponer de recursos musicales amplios y diversos para poder crear o adaptar piezas musicales así como improvisar en distintos contextos a partir del conocimiento de estilos, formatos, técnicas, tendencias y lenguajes diversos. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo. Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional. Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera. Ser capaz de vincular la propia actividad musical a otras disciplinas del pensamiento científico y humanístico, a las artes en general y al resto de disciplinas musicales en particular, enriqueciendo el ejercicio de su profesión con una dimensión multidisciplinar. Conocer y aplicar la legislación relativa a su ámbito profesional.

Las competencias específicas que deben adquirir los Titulados Superiores en Música en la especialidad de interpretación son: Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística. Construir una idea interpretativa coherente y propia. Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical. Asumir adecuadamente las diferentes funciones subordinadas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en

un proyecto musical colectivo. Conocer los procesos y recursos propios del trabajo orquestal y de otros conjuntos dominando adecuadamente la lectura a primera vista, mostrando flexibilidad ante las indicaciones del director y capacidad de integración en el grupo. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

En lo concerniente al perfil profesional, el Titulado Superior en Música en interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio y, en su caso, de instrumentos complementarios. Deberá estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel de acuerdo con las características de su modalidad y especialización, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto, así como, en su caso, en su condición de intérprete acompañante de música y de danza. Deberá conocer las características técnicas y acústicas de su instrumento, profundizando en su desarrollo histórico. Deberá tener formación para el ejercicio del análisis y del pensamiento musical, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión.

En el grado superior adquieren una importancia vital aquellos aspectos dirigidos a posibilitar la labor del alumno como músico, destacando la adquisición de competencias profesionalizadoras. Este es uno de los elementos diferenciadores respecto a los otros grados.

De esta manera, se pasa por cambios relativos a la identidad del alumnado en cada uno de los grados. En el grado elemental se busca formar a personas aficionadas a la música, en el grado profesional se concibe al alumno como músico y en el grado superior el objetivo es ayudar al alumno a desarrollarse como profesional.

El estudio que presentamos en este trabajo se ha realizado en el Conservatorio Profesional de Música de Valencia, en el Conservatorio profesional de Música de Vigo y el Conservatorio Superior de Música de Castellón “Salvador Seguí”. En el momento de realizar el estudio los decretos que estaban en vigor en la Comunidad Valenciana eran para grado elemental el decreto 159/2007, del 21 de septiembre, para el grado profesional el decreto 158/2007, del 21 de septiembre y para el grado superior el decreto Decreto 48/2011, de 6 de mayo. En Galicia para el grado

elemental el Decreto 198/2007, del 27 de setiembre y para el grado profesional el Decreto 203/2007, del 27 de setiembre.

CAPÍTULO 3

EL PROFESORADO Y LA
ENSEÑANZA MUSICAL:
FORMACIÓN, APRENDIZAJE Y
DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE



**CAPÍTULO 3: EL PROFESORADO Y LA ENSEÑANZA MUSICAL:
FORMACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

3.1. Introducción

3.2. Líneas de investigación sobre la enseñanza, el profesor y su formación

3.2.1. Clasificación de Shulman

3.2.2. Clasificación de Cochran-Smith y Fries

3.3. El aprendizaje profesional docente: construcción de conocimiento y
socialización profesional

3.3.1. El conocimiento profesional docente

3.3.2. La socialización profesional

3.3.3. Modelos y dispositivos para el desarrollo profesional docente

3.4. Investigaciones sobre el profesorado de música: su formación y su
desarrollo profesional

CAPÍTULO 3: EL PROFESORADO Y LA ENSEÑANZA MUSICAL: FORMACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

3.1. Introducción

La investigación, en nuestra opinión, tiene una importancia mayúscula en el progreso y evolución de cualquier disciplina y los avances científicos, técnicos y artísticos pueden depender en gran medida del conocimiento que se va construyendo a partir de los estudios sistemáticos y rigurosos que se desarrollen. En este capítulo haremos referencia a diferentes líneas de investigación que podemos encontrar en los estudios sobre educación y formación del profesorado. Trataremos los tipos de conocimiento que tienen los profesores y cómo este conocimiento influye en su praxis. Seguidamente daremos unos breves apuntes sobre la socialización docente, nos acercaremos al desarrollo profesional docente y finalizaremos el capítulo presentando las líneas de investigación más destacadas sobre el profesorado de música.

3.2. Líneas de investigación sobre la enseñanza, el profesor y su formación

El fin que persigue este apartado es trazar y mostrar la dirección que, en los últimos años, ha seguido la investigación en educación y enseñanza. Fenstermacher (1994, cit. por Angulo Rasco, 1999, p. 262) plantea cuatro cuestiones a través de las que analizar las líneas de investigación más importantes en la enseñanza:

- ¿Qué se conoce sobre la enseñanza efectiva?
- ¿Qué conocen los docentes?
- ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza?

- ¿Quién genera conocimiento sobre la enseñanza?

La primera de estas preguntas se centra en el conocimiento de la enseñanza tal como aparece en la investigación científico-conductual convencional. La segunda de estas cuestiones se dirige a la investigación que pretende comprender lo que los docentes saben como fruto de su experiencia como profesores. La tercera se centra en las investigaciones que se han realizado sobre tipos y formas de conocimiento que posibiliten la formación de futuros profesores y la última permite delimitar que parte del conocimiento es generado por académicos en sus investigaciones y cual es fruto de las indagaciones de los docentes sobre su propia práctica (Fenstermacher, 1994, cit. por Angulo Rasco, 1999, p. 262).

Estudiar el camino por el cual un profesor llega a serlo nos permitirá explicar el proceso de construcción del conocimiento de los profesores, su aprendizaje de la enseñanza y su proceso de formación.

En el presente capítulo analizaremos las propuestas de clasificación realizadas por Shulman (1989) y por Cochran-Smith y Fries (2008).

3.2.1. Clasificación de Shulman

Tras la crisis del positivismo y dentro del marco hermenéutico han surgido diferentes perspectivas y desde estas visiones alternativas se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza a reconocer el estatus propio del pensamiento del profesor: evolucionando desde el conocimiento formal teórico procedente de la investigación al conocimiento práctico-personal que poseen los profesores (Bolívar, 2005).

Shulman (1989) menciona que todos los programas de investigación surgen de una determinada perspectiva y aportan luz sobre una parte del campo de la enseñanza a la vez que ignoran otras. Es algo positivo la aparición de programas más complejos que consideran diferentes determinantes que influyen en la práctica de la enseñanza y en sus consecuencias. Desde este marco, Shulman establece diferentes tipos de estudios: Estudios presagio-producto, estudios proceso-producto, estudios mediacionales y estudios sobre ecología del aula.

a) *Estudios presagio-producto*

Como ya hemos mencionado, a lo largo de la investigación educativa se han seguido diferentes caminos o corrientes de investigación. Los primeros modelos de investigación de los que hablaremos son las investigaciones sobre la personalidad del profesor. En un primer momento la buena enseñanza se definía como la actividad de los buenos profesores y, en este enfoque, se consideró fundamental la identificación de los rasgos característicos de un buen profesor, es decir, su personalidad. La aproximación a esta información era de tipo correlacional. Se analizaban test y luego se contrastaban con los resultados del buen profesor que se habían ya establecido. El interés radicaba en indagar sobre las cualidades docentes, confundiendo buen profesor con buena persona. Los resultados no fueron todo lo relevantes que se esperaba y el modelo de presagio-producto recibió numerosas críticas (González Sanmamed, 1995a).

Se analizaba lo que el profesor “es”, no lo que hace. En este enfoque quedan fuera de la atención del investigador los acontecimientos del aula. Los resultados de esta línea de trabajo resultaron poco reveladores e interesantes por lo que se dirigieron las investigaciones en otras direcciones.

b) *Estudios proceso-producto*

Una vez abandonados los estudios presagio-producto, que concebían la eficacia docente en relación con la personalidad del profesor, se pasó a tener en cuenta la conducta de enseñanza –el proceso- como manera de llegar a un buen rendimiento de los estudiantes –el producto-. Se buscaba la correlación entre conducta docente y resultados de los alumnos.

Un mejor conocimiento de estas relaciones posibilitará diseñar programas que propicien una enseñanza más efectiva y promover prácticas más eficaces (Angulo Rasco, 1999).

González Sanmamed (1995a) identifica dos ideas que influyen en esta visión:

- El comportamiento del profesor es el que causa el aprendizaje.

- El aprendizaje de los alumnos es el que nos muestran los indicadores de rendimiento académico, los test y las notas escolares.

El grueso de las investigaciones de esta perspectiva proceso-producto son programas que, si bien se basaban en las correlaciones producidas naturalmente, definían la enseñanza eficaz a través de un acto de síntesis realizado por el investigador en el que las conductas individuales asociadas al rendimiento deseable se agrupaban para formar una nueva combinación. Además de que las conductas identificadas como causa del buen rendimiento de los alumnos conducían al retrato del profesor eficaz, aquel que era capaz de combinarlas (Shulman, 1989).

En esta línea se desarrollaron los estudios sobre entrenamiento docente y las derivaciones referidas a la enseñanza eficaz (Angulo Rasco, 1999).

Han sido diferentes autores los que han realizado críticas a la investigación proceso-producto, tanto en lo relativo a los aspectos metodológicos como a los conceptuales o teóricos. Pérez Gómez (1994) agrupa en siete grandes apartados las críticas a las investigaciones proceso-producto: La definición unidireccional del flujo de influencia, la reducción de análisis a los comportamientos observables, la descontextualización del comportamiento docente, la definición restrictiva de la variable “producto de la enseñanza”, la pobreza conceptual y la rigidez en los instrumentos de observación, la marginación de las exigencias del currículum y la escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c) *Estudios mediacionales*

Ante la pobreza de los resultados de la investigación proceso-producto se abren paso nuevos modelos de indagación sobre la buena enseñanza o los buenos profesores.

Los programas mediacionales colocan en su núcleo central la idea de que tanto las acciones del docente como las conductas o respuestas del alumno están mediadas por los procesos cognitivos de ambos (Angulo Rasco, 1999).

González Sanmamed describe la concepción de la enseñanza en este tipo de estudios como “un proceso tecnológico de resolución de problemas en el que no tienen cabida los comportamientos estándar ni los estilos docentes prefijados porque se actúa en un medio vivo, multidimensional, cambiante y flexible” (1995a, p. 266).

En este tipo de investigación, el campo de la cognición docente se abordó desde tres enfoques: la planificación docente, la toma de decisiones interactiva y las teorías y creencias docentes (Angulo Rasco, 1999).

Hay dos corrientes de acción paralelas que influyen entre el profesor y el alumno: por un lado, el contexto social de la situación en el aula y, por otro, las representaciones y construcciones mentales del contenido cognitivo de lo que se está enseñando (Shulman, 1989).

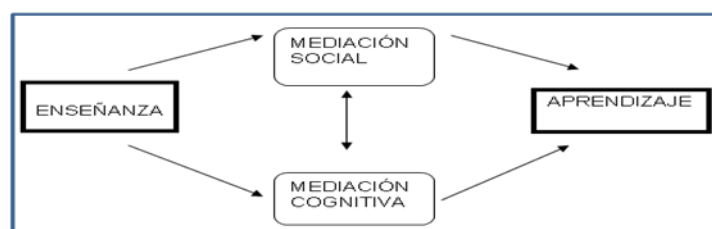


Fig. 2: Simultaneidad de los dos procesos en el alumno (Shulman, 1989, p. 43).

Se asume que los profesores son profesionales racionales que toman decisiones y emiten juicios en un medio incierto y complejo como el aula. En esta línea de investigación el pensamiento del profesor cobra transcendencia en cuanto que el comportamiento está dirigido por los pensamientos, juicios y decisiones (González Sanmamed, 1995a).

El principal objeto de la investigación es identificar las variables que inciden en este proceso de elaboración y ejecución de decisiones. En el marco de este tipo de investigaciones se han desarrollado diferentes estudios sobre aspectos como los tipos y funciones de la planificación, modelos de descripción de la planificación, y vínculos entre la fase preactiva y la conducta interactiva. Uno de los temas principales en la investigación sobre planificación de los profesores es la identificación del modelo de planificación que siguen los profesores (González Sanmamed, 1995a).

Pérez Gómez y Gimeno (1988) destacan como los profesores se comportan como “prácticos conservadores” que trabajan dentro de un diseño ya conocido y que ponen resistencia a las modificaciones que puedan cambiar las características de este diseño.

Para conocer los pensamientos de los profesores se han utilizado principalmente dos vías (González Sanmamed, 1995a):

- El modelo de toma de decisiones, en el que se analiza como en una situación particular en qué medida y de que forma deciden los profesores qué hacer.
- El modelo de procesamiento de información, en el que se estudia de qué forma define el profesor una situación de enseñanza y como esta definición afecta a su conducta.

Angulo Rasco (1999) presenta dos objeciones a los programas mediacionales: por un lado que los vínculos entre el procesador y el ejecutor son desconocidos y, por otro, la poca atención que los modelos mediacionales le prestan a los aspectos contextuales.

d) *Estudios sobre la ecología del aula*

El programa ecológico plantea que las mediaciones y las conductas están a su vez determinadas e influidas por los mismos contextos de interacción en los que se producen y además estos contextos tienen cualidades físicas y cualidades sociales de relación (Angulo Rasco, 1999).

La investigación ecológica no persigue la promulgación de leyes, ya que su objetivo es comprender como se construye la vida en el aula a través de las acciones de los participantes y de los intercambios socio-culturales que allí se producen identificando los factores que posibilitan el aprendizaje (González Sanmamed, 1995a).

Shulman (1989) destaca cuatro características de la investigación ecológica:

- I. Atención a la interacción entre las personas y sus medios, más en términos de reciprocidad que de causalidad direccional de profesor-alumno.

II. Considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos, en vez de aislarlos como causa-efecto.

III. Considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos, los cuales influyen en lo que se observa en el aula.

IV. Considerar como fuente importante de datos los procesos no observables como los pensamientos, las actitudes, los sentimientos o las percepciones de los participantes.

Los investigadores de la ecología del aula tienden a buscar criterios de eficacia dentro de la situación. Estos criterios incluyen igualdad de oportunidades para participar, indicadores de significado claros entre profesor y alumnos o suavidad en los intercambios, transiciones u otros hechos comunes en el aula (Shulman, 1989).

Angulo Rasco (1999) considera que en este modelo no se abandona el planteamiento mediacional sino que, a pesar de que algunos enfoques son particularmente complejos y que los focos de análisis cambian, el programa puede entenderse como una evolución de los programas mediacionales.

Los modelos ecológicos proporcionan esquemas de análisis elaborados desde una perspectiva integradora, real y profunda (González Sanmamed, 1995a).

Shulman (1989) destaca como el programa ecológico nos lleva a tener en cuenta contextos más amplios que los que se producen únicamente en el aula, extiende esta influencia a la comunidad, la sociedad y la cultura que influyen de manera directa o indirecta en las conductas y procesos mentales tanto de los alumnos como de los docentes.

Los análisis mediacionales y ecológicos han llevado a investigadores a plantearse que lo que se estaba investigando era en gran medida el conocimiento que los profesores tenían de las situaciones de enseñanza, sobre los saberes académicos y sobre las dificultades prácticas a las que tenían que enfrentarse. Por otro lado, el programa ecológico muchas veces deriva hacia su inclusión en la perspectiva del conocimiento docente situándolo en ámbitos más cercanos a la problemática curricular y a la búsqueda de integración entre pedagogía y currículum (Angulo Rasco, 1999).

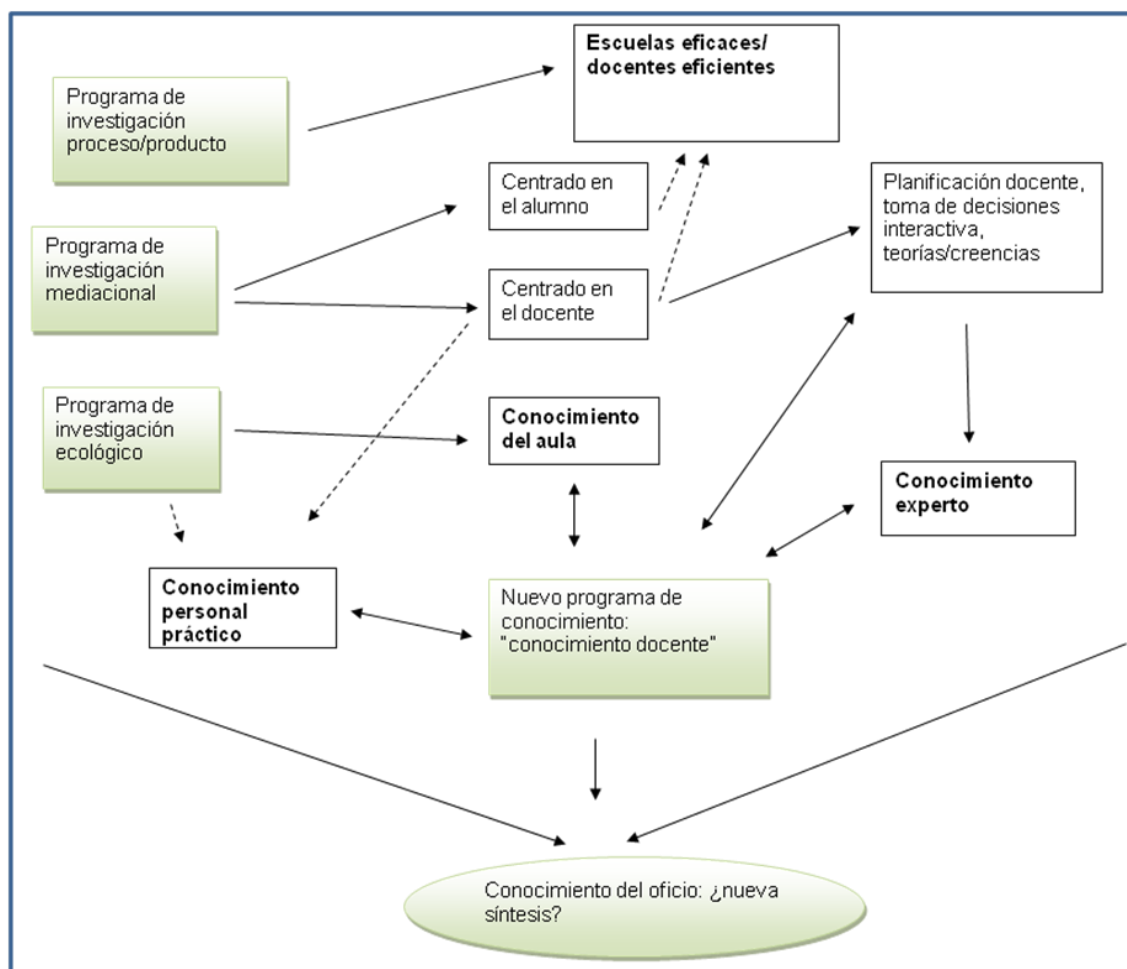


Fig. 3: Transformación de los programas de investigación en la enseñanza tradicional y fuentes del nuevo programa sobre conocimiento docente (Angulo Rasco, 1999, p. 271)

3.2.2. Clasificación de Cochran-Smith y Fries

Como ya hemos podido observar, los objetivos de los estudios e investigaciones sobre formación del profesorado han sido variados y han abarcado diferentes temas como: currículum, métodos efectivos de enseñanza, conocimiento profesorado, socialización profesional, cómo aprender a enseñar... Como venimos señalando, desde los comienzos de la investigación hasta la actualidad, los objetivos han cambiado. Uno de los aspectos que ha marcado el cambio ha sido el paradigma dominante en cada momento y la situación de la enseñanza en los diferentes periodos. Cochran-Smith y Fries (2008) establecen que desde los años 20 del siglo

XX hasta el 2005 ha habido principalmente cuatro maneras de aproximarse y estudiar los “problemas” presentes en la educación en las diferentes investigaciones realizadas en este periodo. Si bien a partir del 1950 empiezan a proliferar los estudios y las investigaciones sobre formación del profesorado, estos autores empiezan su análisis aproximadamente en 1920. Los periodos que abarcan estas cuatro etapas son:

- a) Desde 1920 a 1950, en los que se afronta la formación del profesorado como un problema curricular;
- b) De 1950 a 1980, se presenta la formación del profesorado como un problema de adiestramiento;
- c) De 1980 a 2000, en los que se plantea la formación del profesorado como un problema de aprendizaje;
- d) Y la última de las etapas, que va desde 1990 hasta la actualidad, en la que se enfoca la formación del profesorado como un problema de carácter político.

Si bien establecen fechas que enmarcan cronológicamente las diferentes etapas, estas se solapan, coexistiendo durante periodos de tiempo varias perspectivas, de forma que interactúan y conviven los diferentes puntos de vista.

En los años 20 del pasado siglo se plantean debates sobre la importancia del curriculum en la formación de los docentes. Hasta ese momento los docentes tenían formación académica pero no formación pedagógica y no conocían como manejar clases o trabajar con niños de manera efectiva. En este periodo se hacía mucho hincapié en la falta de método que tenían los profesores por el bajo nivel del curriculum de su formación como docentes, y dada la poca profundidad educativa de su formación. Esto ocasionó que se realizaran un gran número de investigaciones sobre el curriculum utilizado en la formación del profesorado. El objetivo era identificar las claves y las destrezas para una enseñanza efectiva y averiguar lo que se enseñaba en las diferentes instituciones. Entre 1930 y 1945 se realizaron esfuerzos enormes por codificar y unificar la formación de los profesores, de manera que pudieran promoverse los cambios necesarios. En este periodo se intentó estudiar la formación de los profesores de manera empírica y usar métodos “científicos” para mejorar su preparación. En esta etapa se realizaron intentos para establecer un consenso entre los profesionales, y basándose en datos empíricos y en experiencias

profesionales, se intentaba determinar lo que los profesores debían conocer y cómo debían actuar. Este sistema tuvo críticas por varios aspectos: no siempre era posible establecer un consenso, las recomendaciones eran demasiado generales para ser usadas directamente por los profesores o tan complejas que era imposible su implementación (Cochran-Smith y Fries, 2008).

En los años 50 del siglo XX existía la creencia de que la escuela estaba fracasando y se puso la mirada en los profesores como responsables de esta situación. La formación de los profesores fue objeto de numerosas críticas, de carácter interno y externo, que se referían al rigor intelectual de su formación, a la necesidad de establecer los estándares de formación, fomentar la investigación para la mejora de la formación y desvelar las causas del fracaso que impide alcanzar resultados positivos en las escuelas. Hubo numerosas voces que pedían una reforma de las investigaciones, incluyendo algunas que reclamaban una mejor fundamentación de los estudios. Será en este periodo de tiempo, de 1950 a 1980, cuando la formación de los profesores sea definida como un problema de formación y adiestramiento (“teacher training”).

En este periodo la investigación presagio producto estuvo en auge, siendo la línea de investigación más seguida. Como ya hemos comentado, el objetivo de esta línea de investigación era desarrollar una ciencia básica del arte de enseñar, diseñando los pasos a seguir por lo profesores para responder a situaciones concretas del aula y conseguir unos determinados resultados. De esta forma, la formación de los profesores paso a ser una transmisión de recursos “técnicos”. Se desarrolló un cuerpo de conocimiento sobre cómo realizar una enseñanza efectiva influyendo en la toma de decisiones. Asumir la enseñanza como una actividad con una parte técnica propició que intentaran establecer evidencias y fundamentos que dotaran a la enseñanza de rutinas y técnicas para enseñar, así como de ciertos aspectos de gestión y organización. El comportamiento y el adiestramiento de los profesores será el punto en el que se hará mayor incidencia para la formación docente y que marcará las pautas a seguir en estos aspectos. La concepción de la formación como un problema de entrenamiento o adiestramiento tuvo como piedra angular el comportamiento de los profesores. Esta visión de la investigación sobre la formación del profesorado fue muy criticada por el hecho de que la base de un comportamiento específico de los profesores era demasiado poco fiable y, por lo tanto, la posición de

partida desde la que se extraían las conclusiones era inadecuada y no ayudaba realmente a mejorar la formación de los profesores (Cochran-Smith y Fries, 2008).

A partir de la década de los 80 del siglo pasado surgen numerosos movimientos que pretenden aglutinar a los propios profesores para rediseñar las escuelas. Para ello, numerosas investigaciones y organizaciones tratan de codificar el conocimiento profesional docente. Se dirigen a investigar de qué manera el curriculum de formación de los profesores incorpora el conocimiento profesional docente, y parten de la idea de que los profesores bien preparados son más eficientes que los que carecen de esta formación profesional y, por tanto, estarán más preparados para responder a las demandas de una sociedad cambiante. Desde la década de los 80 del siglo XX hasta aproximadamente el 2000 emergen una serie de programas que tienen su objeto de estudio en los profesores y en su conocimiento: durante este periodo el concepto de “aprender a enseñar” (“learning to teach”) sustituye el de “adiestramiento de los profesores” (“teacher training”). Durante esta época, aunque se seguían haciendo investigaciones sobre el adiestramiento de los profesores, muchos estudios pusieron su foco en las actitudes de los profesores, creencias, estructuras de conocimiento, predisposiciones y percepciones, además de en su contexto intelectual, social y organizativo. En 1986, Shulman hace una revisión de las diferentes líneas de investigación, haciendo especial hincapié en la importancia de investigar el conocimiento de los profesores y como lo usan. Posteriormente, el propio Shulman (2002), reconoce las limitaciones de su planteamiento, pues le permitió conocer el contenido, la cognición y el contexto del conocimiento profesional docente pero seguía ignorando sus consecuencias para los alumnos. Al centrarse en el conocimiento de los profesores y prestar poca atención a los alumnos conlleva que sea difícil establecer una conexión entre el conocimiento docente y el aprendizaje de los alumnos (Cochran-Smith y Fries, 2008).

Desde mediados de los años 90 hasta el bien pasado el año 2000 el foco se puso en alcanzar altos estándares de calidad. En este periodo el énfasis en la investigación se redireccionó y pasó de estar en el aprendizaje a ocuparse de la política. El problema de la formación del profesorado fue abordado como un problema de política educativa relacionando las evidencias empíricas y los vínculos coste-beneficio con la consecución de logros de los alumnos. En este momento, la educación y la formación del profesorado empieza a ser concebida en los EEUU

como un problema político más que como un problema de curriculum, adiestramiento o aprendizaje, como había sido contemplado en décadas anteriores. A partir de este momento el interés se dirige a mejorar la formación de los profesores teniendo en cuenta los resultados de los alumnos. Aunque la intención es usar estudios empíricos para identificar los aspectos más relevantes para propiciar el logro, la investigación sustentada en estos principios no es necesariamente sencilla, generando diferentes conclusiones sobre las mismas evidencias. El fondo de estudiar la formación del profesorado como un problema político es identificar que parámetros de la política de formación del profesorado, que puedan ser controlados desde posiciones políticas, conducen a resultados deseables en los alumnos. Se parte de la premisa de que las decisiones políticas a nivel institucional y estatal deberían tomar como punto de partida evidencias empíricas (Cochran-Smith y Fries, 2008).

A lo largo de los últimos 100 años se han dado diferentes maneras de abordar el problema de la formación del profesorado. Los diferentes enfoques han estado influidos por los cambios políticos y los contextos profesionales y políticos propios de cada momento. A esto también ha contribuido la visión y expectativas que tenía la sociedad y la escuela en cada periodo. Estos diferentes contextos ayudan a explicar las diversas conclusiones a las que se ha llegado sobre un mismo fenómeno. Estas respuestas divergentes sugieren la necesidad de combinar planteamientos variados para responder al problema de la formación del profesorado. Actualmente, seguimos necesitando el hacernos preguntas relevantes para ayudar a construir el problema y seleccionar el método apropiado para darle respuesta.

Nuestra investigación se enmarca en la indagación sobre el conocimiento profesional docente que ha definido Shulman, sin perder de vista las limitaciones que puede tener este enfoque respecto al conocimiento de los alumnos, e intentamos responder a las cuestiones definidas por Ross Hookey (2002) y Rideout y Feldman (2002) en la línea de vislumbrar como contribuir a la mejora la enseñanza de la música en las próximas décadas, en nuestro caso concreto, la enseñanza de la tuba en los conservatorios de música.

3.3. El aprendizaje profesional docente

González Sanmamed (1995a) se refiere al aprendizaje de la enseñanza diferenciando tres perspectivas: desde la racionalidad técnica, desde la racionalidad práctica y desde la reconstrucción social. A continuación realizaremos una síntesis del enfoque de esta autora sobre cada uno de ellos:

Aprendizaje de la enseñanza desde la racionalidad técnica

Cuando nos referimos al aprendizaje de la enseñanza desde la racionalidad técnica adoptamos un enfoque positivista que está presente desde la manera de entender la enseñanza hasta la propia finalidad de la educación. La investigación nos proporcionará un conocimiento que nos permitirá dirigir los procesos educativos, partiendo de una separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. Se produce una división del trabajo, en la que lo práctico está subordinado al conocimiento producido por los investigadores, considerados los productores del conocimiento: es decir, será la investigación la que va a generar los conocimientos relevantes para la práctica. El problema lo encontramos en las limitaciones que ofrece este conocimiento y en que niega la posibilidad de otras formas de conocer.

Este enfoque se caracteriza por la desconexión entre teoría y práctica. Hay dos fases claramente diferenciadas, primero se aprende la teoría y luego se aplica. Esto provoca una separación a varios niveles entre las diferentes instituciones implicadas, las personas y el conocimiento que se ofrece. Estableciéndose una jerarquía y desconexión entre ellos, diferenciando claramente los roles, lugares y personas que intervienen en el proceso. Desde esta perspectiva, en la formación del profesorado, nos encontramos con dos elementos: el componente científico-cultural (lo qué enseñar) y el componente psicopedagógico (cómo enseñarlo).

Desde el enfoque de la racionalidad técnica el profesor es un técnico que aplica las herramientas que le son dadas y tiene a su disposición para resolver los problemas, seleccionando las más convenientes para hacer frente a los problemas que se le plantean. Esto en numerosas ocasiones provoca cortocircuitos entre práctica y teoría que llevan a los profesores a rechazar la teoría, y se puede llegar al extremo opuesto de identificar la experiencia como el único elemento que puede enseñar cómo enseñar. Desde esta perspectiva lo más efectivo para aprender a ser profesor sería tener posibilidades de practicar y aprender de esta práctica.

Las críticas al modelo de racionalidad técnica se basan en el rechazo al paradigma positivista. Dado lo complejo, inestable e imprevisible que es la enseñanza, no encajan los valores del racionalismo positivista. Al seguir los patrones de la racionalidad técnica estamos ignorando la realidad de la vida en el aula y actuamos en base a esquemas mentales que no tienen porqué representarla. La visión del profesor como técnico que aplica instrumentos es insostenible desde el punto de vista de la realidad compleja a la que nos referimos. Con todo no podemos rechazar completamente el modelo de racionalidad técnica pero sí que podemos afirmar que es incompleto y limitado (González Sanmamed, 1995a).

Aprendizaje de la enseñanza desde la racionalidad práctica

Como respuesta a la racionalidad técnica tenemos la perspectiva de la racionalidad práctica, que parte del análisis de la enseñanza tal y de cómo se desarrolla en contextos reales. Desde este enfoque surgen no sólo nuevas líneas de investigación, sino también nuevas formas de conocer y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje. De esta forma se tiene en cuenta que la enseñanza es una actividad compleja e intencional, en la que juega un papel destacado el ambiente. A la vez que posibilita una visión holística del proceso, en la que el profesor ejerce una actividad significativa.

La teoría pasa a ser una ayuda para el profesor a la hora de tomar decisiones, no una pauta. La enseñanza será una forma de investigación y experimentación. Los profesores elaboran teorías prácticas que les permiten justificar sus acciones y sus decisiones curriculares, ayudándoles a establecer relaciones entre elementos aislados. De estas teorías podemos diferenciar aquellas de las que los profesores son conscientes y otras que se derivan de sus acciones pero de las que el profesor no es consciente. Estas teorías que se derivan de sus acciones, el profesor puede hacerlas explícitas a través de la reflexión, siendo consciente de ellas e incluso cambiarlas si lo cree oportuno. Desde esta perspectiva se debe organizar el curriculum de formación de los profesores alrededor de los tradicionales cuerpos de conocimiento. La posición del “práctico como investigador” nos lleva a plantearnos si para formar profesores reflexivos es suficiente con lo que puede proporcionarles la experiencia (González Sanmamed, 1995a).

Aprendizaje de la enseñanza desde la reconstrucción social

La enseñanza como práctica construida no puede entenderse fuera de los contextos socio-históricos en que se produce, por lo tanto hay que ir más allá de la visión ofrecida por los planteamientos de la racionalidad técnica y de la racionalidad práctica. Se debe tener en cuenta que las circunstancias en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje afectan al propio proceso, influyendo los significados subjetivos que los individuos le dan, además de las causas sociales e históricas de los actos y significados sociales y las consecuencias no deliberadas del propio proceso. En último caso, limitar los análisis a las percepciones de los sujetos puede resultar erróneo al poder estar éstas distorsionadas o alteradas por diferentes factores ideológicos. Por ello es necesario identificar y neutralizar las condiciones alienantes que pueden rodear a cualquier fenómeno social.

La enseñanza constituye un proceso de práctica social en el que se legitiman determinadas condiciones y puede dar lugar a la institucionalización de ciertas prácticas como algo normal, lo que ocasiona que se acepten sin cuestionarlas. Además, la enseñanza como actividad social no diferencia entre medios y fines, o entre los hechos y los valores. Esto conlleva que el profesor sea un agente del cambio social, un intelectual comprometido. El profesor juega un papel activo, asumiendo un compromiso político de transformación social: una de sus preocupaciones será el cultivo del pensamiento crítico entre los alumnos y demás miembros de la sociedad. Para llevar a cabo esto el profesor ha de potenciar su capacidad de reflexión crítica sobre la práctica, identificando interferencias e influjos de la ideología dominante y contrarrestando éstas en el desarrollo de su práctica docente. El aprendizaje sobre la enseñanza aporta los mecanismos necesarios para desarrollar el conocimiento profesional docente (González Sanmamed, 1995a).

3.3.1. El conocimiento profesional docente

Sin lugar a dudas uno de los aspectos que desatan mayor atención en la investigación en torno al aprendizaje de la enseñanza es el conocimiento profesional docente. Uno de los objetivos de esta línea de investigación es descubrir y facilitar a

los profesores el conocimiento que necesitan para desarrollar su labor docente. Uno de los aspectos más complejos es decidir que conocimiento se debe ofrecer a los profesores, puesto que cada visión de la enseñanza asume unos principios conceptuales, utiliza unos recursos metodológicos y busca conseguir aquellos objetivos que definen una enseñanza exitosa llevada a cabo por un profesor experto y eficaz (González Sanmamed, 1995a).

Se han realizado diferentes investigaciones que intentan analizar y comprender el tipo peculiar de conocimiento que tienen los profesores y cómo este conocimiento es utilizado en sus clases. Con la aparición de la psicología cognitiva, la corriente interpretativa, la utilización de métodos etnográficos y cualitativos en el estudio en el aula y el hecho de que las herramientas conceptuales y metodológicas se orienten hacia la enseñanza y los docentes, contribuye a que la preocupación por conocer lo que saben los docentes pase a ocupar un lugar relevante (Fenstermacher, 1994, cit. por Angulo Rasco, 1999, p. 270).

Algunas de estas investigaciones intentan poner de manifiesto cómo el participante elabora y desarrolla su conocimiento, descubrir su estructura y contenido, y los significados que se le atribuyen en su interacción con la práctica.

A continuación trataremos diferentes estudios sobre los tipos de conocimiento que poseen los profesores y, en particular, sobre el conocimiento de la materia:

a) *Conocimiento práctico*

Elbaz (1983, cit. por González Sanmamed, 1995a, p. 100) define el conocimiento práctico como un cuerpo de conocimientos sobre diversos aspectos de la experiencia de cada profesor e identifica 3 ejes básicos en el conocimiento práctico del profesor: contenido, orientación y estructura.

El contenido lo divide en cinco áreas:

I. Conocimiento de sí mismo, en este tipo de conocimiento habla de cómo se ve a sí mismo el profesor como profesional, posibilidades, limitaciones, actitudes, valores... necesidades y preferencias han marcado su carrera.

II. Conocimiento de su medio, en este tipo de conocimiento se refiere a la interacción entre las creencias acerca del contexto en que trabaja y las acciones que realiza para organizar este marco en el que se desenvuelve.

III. Conocimiento de la asignatura o materia, aquí se ocupa de los conocimientos y destrezas del área que imparte.

IV. Conocimiento del currículum, apunta la percepción de los procesos curriculares del profesor.

V. Conocimiento de la instrucción, con este contenido apunta el estilo de enseñanza. Cómo organiza y desarrolla la instrucción, sus teorías de aprendizaje y creencias sobre la enseñanza, la interacción que promueve entre los estudiantes y los procedimientos que emplea para la evaluación.

Este autor señala una estructuración jerárquica del conocimiento profesional en base a tres niveles: reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes. Además señala que el conocimiento no es estático sino que cambia con las diferentes situaciones.

Define diversas orientaciones, al referirse a la manera en que el conocimiento se sitúa de manera activa con el mundo de la práctica. Habla de cinco orientaciones en el uso del conocimiento profesional:

I. Orientación situacional: a través de esta orientación el profesor resuelve los problemas que aparecen en los contextos particulares, esto es así porque la formación que recibe el profesor es insuficiente y es necesario un tipo de conocimiento orientado a resolver estos déficits.

II. Orientación personal: es el individuo el que construye su propia percepción de la realidad, dando sentido a las circunstancias concretas que ha vivido.

III. Orientación social: se refiere a las formas sociales (procesos históricos, sociales y culturales) que modelan el conocimiento profesional e influyen en la relación con el conjunto de elementos humanos y materiales que configuran su trabajo.

IV. Orientación experiencial: el conocimiento se genera a través de las relaciones que establece el profesor.

V. Orientación teórica: influencia de las formas de pensamiento dominantes y de los discursos teóricos.

El conocimiento práctico se construye y reconstruye como consecuencia de la práctica, en un contexto determinado, y emerge de la experimentación reflexiva. Resulta, por lo tanto, fundamental el contacto con la realidad educativa, interpretando, comprendiendo y reflexionando sobre la propia enseñanza (Romero Cerezo, 1997).

En lo referente al conocimiento de los profesores nos encontramos con diferentes discusiones o conflictos: el desarrollo de los profesores, entender y usar el conocimiento práctico, la idea de que el conocimiento es proposicional y las diferencias entre los investigadores y los profesionales de la enseñanza (Munby, Russell y Martin, 2001).

La verdadera unión e integración entre el conocimiento profesional declarativo (aprendizaje académico) y el conocimiento profesional procedimental se da en la práctica. Esta unión tiene que estar basada en la fusión, no en la sumisión de un conocimiento a otro, ya que debe buscarse el equilibrio entre teoría y práctica. Una epistemología de la práctica requiere atender a la naturaleza del conocimiento fruto de la experiencia y cómo éste es adquirido (Munby, Russell y Martin, 2001).

El proceso de adquisición del conocimiento fruto de la experiencia tiene una gran variedad de constructos añadidos. Incluye el entendimiento tácito, la reflexión, la autoridad de la experiencia, el conocimiento albergado y la estructura (Munby, Russell y Martin, 2001).

El tipo de conocimiento que genera el profesor en la práctica es diferente al académico y al de las destrezas docentes. Este conocimiento práctico es un conocimiento ligado a la acción, elaborado por el propio profesor, conectando teoría y práctica e incluye sus creencias y valores así como las formas de intervención en la práctica. Su disposición, actitud y sentimiento hacia la materia influyen en como la enseña (Granda Vera y Canto Jiménez, 1997).

La enseñanza es una práctica reflexiva y, por lo tanto, un acto de conocimiento. El conocimiento práctico permite la comprensión de la práctica y teorizar sobre ella, parte de la práctica y versa sobre ella. El estudio del conocimiento práctico permite mejorar la intervención de los docentes en el aula. Analizar y estudiar los procesos que ocurren en el aula nos permite comprender de forma más clara y profunda como los profesores entienden la enseñanza (Granda Vera y Canto Jiménez, 1997). Hay que tener en cuenta que en muchos casos, y especialmente en los profesores de música que trabajan en conservatorios, los profesores basan sus acciones más en observaciones de otros profesores y en su propia experiencia personal que en los conocimientos adquiridos en cursos o clases de carácter pedagógico o didáctico.

Existe una tensión en el mundo de los profesores entre el desarrollo de los docentes (la asimilación y el uso del conocimiento práctico) y la aceptación general de que el conocimiento es proposicional (Munby, Russell y Martin, 2001).

Diversos autores opinan que las diferentes teorías de la educación y la investigación sobre enseñanza son muchas veces irrelevantes a la hora de enseñar y aprender en clase. El conocimiento de los profesores es en parte práctico, y esta parte sólo puede ser aprendida en la práctica, teniendo el profesor muchas veces muy poco control sobre el entorno (Munby, Russell y Martin, 2001).

b) *Conocimiento práctico personal*

El conocimiento práctico personal puede definirse como un conocimiento que tiene su enfoque en el estudio interno de la organización del pensamiento de los profesores y sobre la naturaleza reflexiva del conocimiento en acción (Bolívar, 2005)

Cuando definimos el conocimiento práctico personal partimos de la idea de que el profesorado está condicionado no sólo por sus orígenes y su formación, sino también por un tipo de conocimiento de la escuela que no tienen los otros profesores y que se expresa en acciones personales. Para acceder a este tipo de conocimiento hay que buscar los constructos históricos-interpretativos, biográficos y experimentales de la práctica escolar e indagar en la experiencia personal de los practicantes, así como en la historia de su conocimiento personal (Connelly y Clandinin, 1984).

El conocimiento es la suma de eventos intelectuales y acciones personales. El conocimiento de los profesores refleja una determinada filosofía personal. Esta filosofía se presenta en forma de “unidades narrativas” que son un diálogo entre profesor e investigador, que se implican mutuamente en un proceso dialéctico (Connelly y Clandinin, 1984).

El constructo principal es la imagen, siendo ésta un tipo de conocimiento, asociado a la persona y conectado con su pasado, presente y futuro. Las imágenes tienen diferentes dimensiones: la dimensión moral mediante la que se juzga la bondad de una actuación o actitud, la dimensión emocional que refleja los sentimientos derivados de la experiencia personal, la dimensión profesional y la dimensión privada. Las imágenes surgen de la experiencia y se expresan en la práctica a través de las acciones del profesorado en la clase. La unidad narrativa es creada desde la experiencia y a partir de ésta surgen formas de conocimiento llamadas imágenes (González Sanmamed, 1995a).

c) *Conocimiento experto*

Este tipo de conocimiento versa sobre el contenido de los conocimientos y los tipos de conocimiento que tienen los profesores para su desempeño docente. Podemos identificar dos dimensiones del conocimiento del profesor: la estructura de la lección (habilidades para planificar y desarrollar la lección) y el conocimiento de la materia (conceptos y procedimientos relativos a la presentación del currículum). El grado de integración del conocimiento sobre la estructura de la lección y el conocimiento del contenido por parte del profesor es una característica de la enseñanza experta.

Además, al tener en cuenta la estructura de la lección podemos distinguir esquemas de acción, esquemas de información y rutinas. Los esquemas de acción son conjuntos de acciones organizadas y conectadas entre sí. Los esquemas de información permiten a los profesores tomar datos de la secuencia de actividades que podrán utilizar en planificación y desarrollo de las actividades posteriores. Y las rutinas reducen la carga cognitiva y dan al profesor más disposición para tratar los elementos no previstos en la lección (González Sanmamed, 1995a).

Los profesores expertos tienen un alto grado de conocimiento específico de su área, de la organización del conocimiento y de su naturaleza tácita. Los profesores expertos poseen un rico conocimiento sobre el curriculum, las rutinas de clase y de los estudiantes. Mientras que los profesores noveles se centran en la superficie o en casos particulares, los profesores expertos hacen una representación del conjunto. El hecho de que el conocimiento sea tácito hace que no sea fácilmente trasladable a la instrucción directa o la formalización, esto explica la dificultad que tiene los profesores para articular su conocimiento base (Munby, Russell y Martin, 2001).

d) *Conocimiento profesional docente*

Shulman durante la segunda mitad de los ochenta inicia un programa que tiene como finalidad desarrollar un marco teórico que permita explicar y describir los componentes del conocimiento base de la enseñanza. Estaba interesado en investigar el desarrollo del conocimiento profesional tanto en la formación del profesor como en su práctica docente y, de manera especial, como los profesores transforman ese conocimiento en las representaciones didácticas que usan en la enseñanza (Bolívar, 1993).

El programa inicial pretende estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y de la que son especialistas, y como lo llevan al aula: se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza a reconocer un estatus propio del conocimiento del profesor. De un conocimiento formal-teórico, que proviene de la investigación, a un conocimiento práctico personal, que poseen los propios profesores (Bolívar, 2005).

Este programa trata, por un lado, de hacer una reconstrucción de la buena enseñanza de los profesores expertos, las habilidades y disposiciones que el profesor necesita para enseñar de manera efectiva y, por otro, de reconstruir la competencia docente, siendo una de las dimensiones de ésta el conocimiento profesional.

Además distingue tres categorías de conocimiento: conocimiento de contenido (cantidad y organización de los contenidos de la materia que tiene el profesor), conocimiento curricular (materiales curriculares diseñados para un determinado aprendizaje) y conocimiento de contenido pedagógico (conocimiento de

los tópicos del área, estrategias y procedimientos instruccionales, dificultades y errores más comunes).

Wilson, Shulman y Richert (1987) conceptualizan siete tipos de conocimiento que tienen los profesores:

I. Conocimiento pedagógico general: conocimiento de las teorías de aprendizaje y los principios generales de instrucción, filosofías de la educación, conocimiento general sobre los aprendices y conocimiento de principios y técnicas de la gestión de la clase.

II. Conocimiento de los alumnos: conocimiento sobre como aprenden los estudiantes y se desarrollan, sus preocupaciones, actitudes hacia la materia y sobre sí mismos en relación con la materia.

III. Conocimiento del contexto: conocer el contexto donde se da la enseñanza, preocupaciones, demandas.

IV. Conocimiento del curriculum: los materiales y programas que el profesor usa como herramientas.

V. Conocimiento de los fines educativos: propósitos y valores, así como sus fundamentos filosóficos e históricos.

VI. Conocimiento de la materia: conocimiento del contenido del área, sus principales conceptos y relaciones entre ellos.

VII. Conocimiento de contenido pedagógico, también traducido como conocimiento didáctico del contenido: amalgama de contenido y pedagogía que tienen los profesores y permite comprender lo que significa enseñar una determinada materia a unos alumnos.

En el modelo de Shulman, los profesores además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, deben desarrollar un conocimiento específico referido a cómo enseñar su materia específica. Si bien es indispensable el conocimiento de la materia, este conocimiento no ayuda por sí sólo a presentar un contenido particular a los alumnos por lo que es necesario un conocimiento didáctico del contenido. Para este autor el conocimiento didáctico del contenido es una mezcla de contenido y didáctica, integra el conocimiento de la materia y la dimensión del conocimiento para la enseñanza (Bolivar, 1993).

La comprensión o “imagen” de la materia genera un modo de organizar y gestionar la clase, al tiempo que influye en el pensamiento y la acción, en las intenciones, los valores y creencias sobre la enseñanza guiando de manera intuitiva sus acciones y tareas (Bolívar, 2005).

Marks (1989 cit. por González Sanmamed, 1995a, p. 116) recoge el conocimiento de contenido pedagógico clasificándolo en 4 categorías: comprensión de la materia para enseñar, comprensión de los estudiantes, medios de instrucción y procesos instruccionales a desarrollar.

Bolívar (2005) destaca que el contenido de orientación disciplinar ha de ser reorganizado y transformado, teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículum.

Posteriormente Marks (1990) alude a las fuentes y a cómo se genera este conocimiento: de la materia, del conocimiento pedagógico en general y de ambos, o construcciones previas de conocimiento de contenido pedagógico. Algo en lo que incide este autor es en el hecho de que el límite entre estas fuentes es arbitrario y ambiguo.

Shulman (1987) menciona 4 fuentes principales de conocimiento de los profesores:

- Escolarización en las disciplinas: contenido que aprenden los alumnos durante la escolarización.
- Materiales y estructuras educativas: la escuela se organiza con materiales y estructuras educativas, el profesor debe conocerlos para saber funcionar dentro de ellos, usarlos y ser usado. Comprender sus principios, políticas y hechos de funcionamiento.
- Investigación escolar: cúmulo de literatura dirigida a la comprensión de los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje.
- Visión de la práctica en sí misma: al interpretar e organizar los datos intentamos inferir principios de buenas prácticas que puedan servir como guías útiles para la reforma educativa.

Este autor también sugiere tres formas de conocimiento de los profesores:

- Conocimiento proposicional: son principios, máximas y normas. Los principios parten de la investigación empírica o filosófica, las máximas surgen de la práctica y no fueron confirmadas por la investigación y las normas se refieren a valores éticos y morales.
- Conocimiento de casos es un conocimiento de sucesos específicos, bien documentados y escritos. Los casos tienen que ejemplificar algo, de manera que permita su explicación, interpretación y discusión.
- Conocimiento estratégico: se desarrolla cuando el profesor se enfrenta a situaciones o problemas dilemáticos en los que los principios resultan contradictorios. Este es un proceso de análisis, de comparación y contrastación entre principios, casos y sus implicaciones para la práctica.

Shulman (1987) mediante el modelo de razonamiento pedagógico y acción pretende explicar el proceso por el que los profesores seleccionan, generan y elaboran representaciones de la materia para su enseñanza. El modelo consta de 6 fases que se inician y finalizan con la comprensión.

La primera etapa es la comprensión de los propósitos, la estructura de la materia y las ideas dentro y fuera de la disciplina. Los profesores deben comprender las ideas que enseñan y como se relacionan.

Seguidamente convertir esa materia en instrucción: se trata de pasar de la comprensión individual a preparar para que otros comprendan lo que se quiere enseñar. Hay cuatro subprocesos: preparación, representación, selección y adaptación, y ajuste a las características de los estudiantes. Esta transformación se sigue dando mientras ocurre la enseñanza activa.

Finalmente se producen nuevas comprensiones de los propósitos, de los estudiantes, de la enseñanza y de uno mismo, así como una consolidación de los nuevos conocimientos y aprendizaje de la experiencia.

El programa desarrollado por Shulman en la Universidad de Stanford ha sido una de la más fructíferas propuestas para determinar el conocimiento base necesario para la enseñanza y partiendo de esto rediseñar la formación del profesorado y posibilitar un nuevo marco de investigación en didácticas específicas. Busca que deben conocer los futuros profesores sobre la materia y cómo su formación puede contribuir a su adquisición y desarrollo, así como saber que se debe incluir en el

currículum de formación del profesorado. La transformación del conocimiento de la materia en formas y procesos que sean comprensibles para los alumnos es uno de los principales problemas didácticos de la enseñanza. El objeto de las didácticas específicas, desde la perspectiva de Shulman, es investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia que se trabaje y dependiendo del alumnado (Bolívar, 2005).

El estudio de casos sobre la comparación de profesores expertos realizado por Gudmundsdottir y Shulman (1990 cit. por Bolívar, 2005, p. 16) ejemplifica como “el profesor veterano tiene un punto de vista comprensivo y flexible de la materia, lo que le permite transformar el contenido disciplinar en Conocimiento Didáctico del Contenido y redefinir el Conocimiento de la Materia”.

Desde esta perspectiva, una de las condiciones necesarias para una buena enseñanza es el Conocimiento de la Materia (CM), además de ser necesario el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) y el Conocimiento Pedagógico General (CPG), cuya superposición daría origen al Conocimiento Base de la Enseñanza (CBE).

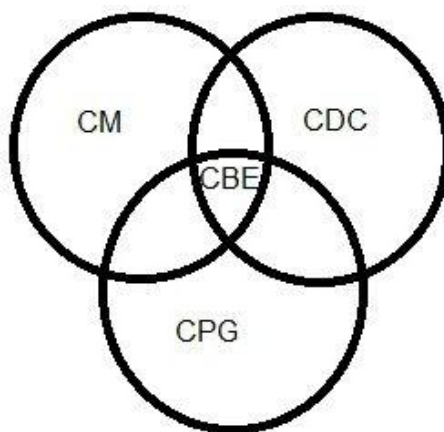


Fig. 4: Conocimiento base de la enseñanza

El profesor con “Conocimiento Didáctico del Contenido” puede recombinar, utilizar y desarrollar de diferentes formas el potencial del currículum, teniendo en cuenta las ventajas y desventajas de cada estrategia. Mientras, el docente novel conoce un desarrollo lineal, sin tener una visión global que le permita conectar y recombinar los elementos (Bolívar, 2005).

Las transformaciones, contextualizaciones o desplazamientos que se producen en el conocimiento desde que es elaborado por la comunidad científica hasta que es conocimiento escolar es lo que viene en definirse como transposición didáctica. Hay diferentes niveles de transposición didáctica. En el primer nivel selecciona los contenidos del saber científico a enseñar y en el segundo nivel convierte estos contenidos en objeto de enseñanza. Podemos entender que convertir estos contenidos en conocimientos accesibles para los alumnos es uno de los principales problemas de la enseñanza a nivel secundario (Bolívar, 2005).

Con “Conocimiento Didáctico del Contenido” nos referimos a aquellos elementos del contenido que son relevantes para la enseñanza, incluyendo la forma de presentar la materia para hacerla comprensible a todos. Este conocimiento integra el conocimiento de la comprensión de los alumnos, el conocimiento de los materiales curriculares y los medios de enseñanza en relación a los contenidos y los alumnos, estrategias didácticas y procesos instructivos y el conocimiento de los propósitos o fines de la materia. De tal manera que el “Conocimiento Didáctico del Contenido” no deja de ser una adaptación o transformación del “Conocimiento de la Materia” realizada con fines didácticos. Siendo esta adaptación de la materia en formas o procesos que sean comprensibles para los alumnos una de las mayores preocupaciones de los profesores. Se puede ayudar a los futuros profesores a aprender a identificar el “Conocimiento Didáctico del Contenido” mediante el estudio de casos de profesores expertos, posibilitando apreciar las múltiples posibilidades de tratar el contenido (Bolívar, 1993).

La cultura profesional de los profesores se caracteriza por un corpus de conocimiento de la disciplina que enseñan y que marca enormemente la identidad profesional del profesor configurando la manera de ver y entender el currículo, el departamento al que pertenece y la estructura ocupacional del trabajo y las relaciones con otros docentes. En la actualidad, el trabajo realizado por Shulman sobre la mejora de la enseñanza nos lleva a que la investigación y la enseñanza formen parte de una misma tarea: la enseñanza debe colocarse al mismo nivel y metodología que la actividad investigadora. Si un profesor investiga sobre su respectivo campo debe preocuparse de transferir ese conocimiento a sus alumnos, con un conocimiento didáctico del contenido, compartido y sometido a revisión de sus colegas (Bolívar, 2005).

Dominar la materia no es suficiente para poder enseñar, es necesario también dominar la técnica pedagógica que permita transmitir los conocimientos de forma eficaz, si bien la competencia de los docentes en la materia que enseñan es un criterio básico para establecer la calidad del profesor (Torres Coronas, 2003).

El conocimiento profesional docente es un conjunto de representaciones cognitivas orientadas que posibilitan al docente interpretar los problemas de la enseñanza y aprendizaje que lo ocupan y marcan de manera tangible el enfoque de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrolla durante su praxis profesional (Badia y Monereo, 2004).

El conocimiento profesional docente no puede ser separado de cómo es adquirido y usado, ya que el conocimiento está influido por el contexto en que es usado. El aprendizaje está relacionado con la adquisición del conocimiento, con su nuevo uso y con el resultado de su uso. Además, el aprendizaje usado en un contexto no garantiza que pueda ser transferido a otro contexto diferente. Por todo, el conocimiento profesional docente depende del entorno de su centro de trabajo y de los individuos que se encuentran en este entorno (Munby, Russell y Martin, 2001).

El conocimiento profesional docente es una construcción que se nutre de diversas fuentes como las experiencias de vida, la formación académica y la socialización profesional. Y se reelabora y adquiere nuevos significados a medida que el sujeto vivencia nuevas experiencias (Caffarelli y Viscaíno, 2008).

Los profesores de la misma forma que pueden adquirir conocimiento por diferentes caminos también pueden crear conocimiento nuevo en el crisol de la clase como parte del conocimiento adquirido desde la experiencia (Munby, Russell y Martin, 2001).

La enseñanza ha de hacerse pública o visible como una propiedad comunitaria, ha de ser sometida a análisis y comentario de una apropiada comunidad de compañeros y el trabajo docente ha de ser intercambiado, de manera que otros tengan la posibilidad de aprender y nosotros de ello (Bolívar, 2005).

Cohhran-Smith y Litle (2002) ponen de relieve que el Programa de Shulman privilegia un conocimiento externo, académico o universitario, que debe ser conocido por el profesor para alcanzar una competencia y sigue menospreciando la

dimensión del profesor como investigador y del conocimiento del profesor envuelto en los procesos de la práctica diaria.

Bolívar (1993) destaca que una de la mayores limitaciones del programa de Shulman es haberse elaborado casi en exclusiva con profesores de secundaria, dónde el componente disciplinar es más fuerte. Bolívar también señala que el propio Shulman ha reconocido que en su investigación no profundiza convenientemente en la dimensión de construcción social del conocimiento, más allá de la formación académica del profesor y de su experiencia en el aula.

Además como ya hemos mencionado, el propio Shulman (2002) también asume las limitaciones de su enfoque por no permitirle conocer las consecuencias para los alumnos, fruto de centrarse principalmente en el conocimiento de los profesores y no establecer nexos de unión entre el conocimiento de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.

3.3.2. La socialización profesional

El aprendizaje docente no consta únicamente de la adquisición de determinados conocimientos, también forma parte del proceso de convertirse en profesor el aprendizaje de aspectos de índole social y cultural propios del oficio. Por todo ello, el aprendizaje docente será diferente teniendo en cuenta el contexto en que se produzca, por lo que acercarnos a cómo se desarrolla nos permitirá explicar las influencias que sufre mientras se genera y los efectos que tiene. Para conceptualizar el aprendizaje de la enseñanza es necesario tener en cuenta cómo las diversas influencias, presentes y pasadas, afectan a su formación, considerando al respecto las experiencias personales, las influencias de otras personas, las influencias sociales, entorno... y cómo éstas van configurando las actitudes, creencias y concepciones del alumno. Hay que tener en cuenta que en la enseñanza los individuos actúan de acuerdo a cómo interpretan el contexto en que se desarrollan, por lo tanto, el conocimiento de los profesores no puede ser fijo e inmutable, sino que se ve afectado por las historia personal y profesional y por el entorno que lo rodea (González Sanmamed, 1995a).

“El proceso de enseñanza, tanto en el plano de la acción como del pensamiento sobre la misma, es un fenómeno complejo donde se dan cita diversos planos individuales y colectivos, del conocer, del saber cómo y del querer, así como numerosos factores, explícitos y ocultos, internos y externos al aula, técnicos y morales, culturales y políticos, donde hay muy diversos agentes teóricos y prácticos, enseñantes, pedagogos y otros profesionales, dentro y fuera del mundo de la educación. Un fenómeno dinámico, singular e incierto que no es susceptible de someter a reglas técnicas, sino que exige la reflexión, el juicio prudente, la crítica y el compromiso con determinados ideales y modelos educativos, dentro del juego democrático de las diversas fuerzas implicadas” (Bretones Román, 2003, p. 26-27).

Es necesario contemplar el trabajo docente desde perspectivas más interdisciplinares, no como un conjunto de actividades independientes entre sí. El sistema educativo es un subsistema más de nuestra sociedad, por lo tanto está relacionado con lo demás. Esta interdependencia nos permitirá comprender mejor como determinadas decisiones políticas, económicas y legislativas influyen en el sistema educativo. Las estructuras institucionales de manera polifónica configuran y limitan la acción docente y definen el pensamiento del profesor respecto a lo que se puede o no hacer en las aulas y en el centro educativo. Siendo esto un impedimento a la autoridad cultural, pedagógica y moral que le atribuimos al profesor (Torres Santomé, 2006a).

Dada la cultura predominante de control de los alumnos se corre el riesgo de que los profesores abandonen sus ideales pedagógicos, basados en las relaciones humanas, la autonomía del alumnado y la investigación como método de aprendizaje; si bien con todo, aún en estos casos los profesores no son totalmente pasivos (Bretones Román, 2003).

Las tareas educativas o la acción docente están orientadas por las teorías o ideas, siendo el resultado de sus creencias y el contraste con las teorías formales, dentro de las posibilidades que ofrece el curriculum, la organización y la normativa oficial. El profesor tiene que ser consciente de estos condicionantes y actuar en consecuencia (Bretones Román, 2003).

Los cambios sociales influyen en la formación del profesorado demandando contenidos formativos basados en habilidades y actitudes, dando mayor importancia

al trabajo en equipo y a la colegialidad y teniendo en cuenta el factor de la diversidad y la contextualización como elementos indispensables de la formación. Por ello, el profesorado ha de tener voz en las reformas educativas, tanto desde el punto de vista de la formación de los alumnos como del sistema educativo en general, además de en su formación y desarrollo profesional (Imbernón, 2007).

De estos cambios sociales cabe destacar (Imbernón, 2007):

- Un incremento y un rápido cambio en las formas sociales, en el conocimiento científico y en la cultura.
- La evolución acelerada de la sociedad en sus diferentes estructuras, influyendo en la forma de pensar, sentir, vivir y actuar de las diferentes generaciones.
- Se producen cambios en los medios de comunicación y de información, marcados por transformaciones tecnológicas que ocasionan novedades en la vida personal e institucional. Esto ha provocado cambios en las maneras tradicionales de transmisión de conocimientos y en las instituciones que se dedicaban a ello.
- La educación ya no es patrimonio exclusivo de los docentes, sino de toda la comunidad y de todos los medios de que dispone, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos, en los que el contexto puede ocupar un lugar de mayor importancia que la educación reglada.
- Una sociedad multicultural y multilingüe, que propicia el dialogo y la convivencia.
- El profesorado comparte el papel de transmisor de información con otros elementos sociales como medios de comunicación, redes sociales, redes informáticas...
- Adquiere importancia el bagaje sociocultural en la educación.
- Se requieren nuevas habilidades para acceder a la información en lo tocante a la selección, valoración y toma de decisiones.

- Influjo de las corrientes neoliberales y de mercado en el pensamiento educativo y en las políticas gubernamentales.

Para comprender el pensamiento y la actuación de los profesores no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información y toma de decisiones, es necesario profundizar en su red ideológica de teorías y creencias -en las que están presentes emociones e intereses-, que de alguna manera pueden determinar el modo en que el docente entiende su mundo y su propia praxis docente. El docente en su vida previa y paralela a su formación y actuación profesional ha ido desarrollando un conjunto de teorías, creencias, supuestos y valores sobre su trabajo y sus relaciones políticas y culturales con el contexto social. Este tipo de conocimiento se apoya en la imitación, las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, relacionando fuertemente su futura praxis profesional con la tradición de su entorno, dejando poco espacio para la crítica y análisis de sus fuentes y consecuencias. Es por lo tanto un tipo de conocimiento empapado en la tradición y con una fuerte tendencia a la conservación y reproducción de ésta. La formación del pensamiento práctico del futuro docente no se desarrolla negando o ignorando este pensamiento, lo que se necesita es su reconstrucción crítica (Pérez Gómez, 1997).

Las preconcepciones están presentes en todo tipo de conocimiento, tanto conceptual como procedimental, y son el filtro a través del cual se perciben las nuevas ideas y la práctica docente. Orientan la interacción y la acción y, por lo tanto, influyen en el conocimiento, en las teorías formales y en la propia imagen del docente como tal. Por todo ello, las preconcepciones y las creencias pueden ser muy profundas y difíciles de modificar, ya que forman parte de uno mismo. En el docente estas creencias sobre la enseñanza refuerzan y mantienen el estilo de enseñanza estable y forman el conjunto de conocimientos implícitos y explícitos sobre este proceso (Bretones Román, 2003).

Cuando reflexionamos en qué consiste ser docente no debemos de obviar la razón de ser de las instituciones escolares y educativas en el momento histórico presente (Torres Santomé, 2006a).

El hecho de concebir la enseñanza como una profesión marca las características de la propia tarea de enseñanza, el papel de los profesores en los diferentes contextos en los que desarrollan su labor docente, los conflictos que vienen dados por las propias expectativas que confluyen sobre el mismo y cómo lo entienden ellos (Montero, 2001).

Los profesores comparten una serie de características propias de su profesión. Éstas reflejan el conjunto de normas, valores, creencias... que han ido adquiriendo a lo largo del tiempo y en los diferentes espacios de desarrollo profesional. Reflejando por tanto la cultura hegemónica de la enseñanza, si bien no excluyen que existan heterogeneidad en el profesorado y diferentes culturas e identidades a la hora de ejercer su labor profesional (Montero, 2001).

Las ideas que tienen los profesores antes de iniciar su praxis y de empezar a formarse, así como sus actitudes y valores, tienen una influencia mayúscula en su futuro desempeño profesional y orientan su percepción y comportamiento en el aula. Están muy arraigadas y no son fáciles de modificar: con frecuencia ofrecen una visión de la enseñanza demasiado simple y en contradicción de los ideales formativos impulsados desde los centros universitarios. Los centros de formación tienen que enseñar a los futuros profesores a reflexionar sobre sus preconcepciones y creencias, para que la nueva información se integre con sus viejas ideas en vez de simplemente acumularse. El mejor procedimiento es la autorreflexión, guiada por los formadores de docentes, ya que los individuos en muchos casos son inconscientes de gran parte de las mismas, y de las que son conscientes no las cambian si no hay una razón de peso para ello (Bretones Román, 2003).

El profesor no empieza su formación como una *tabula rasa*, su biografía y las diferentes experiencias que ha vivido le posibilitan posicionarse de una manera concreta: por ello hay que tener en cuenta estos condicionantes cuando se diseña un plan de formación para futuros profesores. Para que todo el engranaje de su formación funcione correctamente es necesario clarificar los roles de cada uno de los implicados, posibilitar una comunicación fluida y que la toma de decisiones sea consensuada. Además hay que garantizar la competencia de todos los participantes en su proceso de formación y asegurar la coherencia y conexión interna de todos los componentes del programa de formación (González Sanmamed, 1995a).

En la socialización del profesorado intervienen diferentes factores y se pueden identificar varias etapas propias de cada individuo. El periodo de iniciación a la docencia es el más complicado y el éxito viene marcado por las ideas previas sobre enseñanza, por la influencia de la formación académica y por el contexto en que se desarrolla. La clave del crecimiento y desarrollo profesional está en sus ideas previas o implícitas acerca de qué es, qué se quiere y cómo actuar. Más en concreto, la superación de las dificultades depende de que tengan clara la imagen de sí mismos como docentes y de que estén dispuestos a contrastarla con compañeros y con formadores expertos. En este sentido destaca la utilidad de los grupos de discusión (Bretones Román, 2003).

Es necesario que los profesores adquieran las actitudes, el conocimiento, las destrezas y la disposición necesaria para realizar un trabajo efectivo con alumnos de culturas diferentes. La composición demográfica en los centros educativos en la actualidad es variada, tanto en los alumnos, los profesores, como en el personal no docente. Esto afecta a los programas docentes, a la formación de los profesores, así como provoca un cambio en la institución (Zeichner y Hoeft, 1996).

En la formación de un profesor tiene una importancia mayúscula la propia experiencia como estudiante, destacando el papel de los profesores que ha tenido y que muchas veces se erigen en verdaderos modelos de actuación, tanto positivos como negativos, imitables o rechazables. Con todo el estudiante para profesor no se inicia con su mente cómo un espacio diáfano preparado para ser llenado, ya hay creencias y concepciones de la enseñanza, de los profesores y su oficio, que juegan un papel determinante en la percepción de su propia formación (González Sanmamed, 1995a).

Aunque el proceso socializador al que se ven sometidos los profesores jóvenes sea similar, los resultados pueden ser dispares. De ahí que resulte difícil afirmar que la socialización de los profesores genere una homogenización en sus actitudes o conductas porque esa homogenización no existe en la enseñanza (González Sanmamed, 1994a).

La formación del profesorado asegura la calidad institucional y posibilita el propio desarrollo profesional. Debiendo iniciarse ésta desde el primer año de vida laboral. En estos primeros años los profesores deben realizar la transición de

estudiantes a profesores, encontrándose en este periplo con diferentes dificultades o peligros como la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus colegas, la dificultad de transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza. Este proceso complejo posibilita la socialización, la promoción y la evolución dentro del contexto profesional (Castro, Gil y Pina, 2004).

La socialización del profesorado es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda su carrera, un proceso que empieza incluso antes de iniciarse su educación formal. Depende de las experiencias escolares de la infancia, de la influencia de los compañeros y de los profesores y tutores, de los agentes socializadores no profesionales como amigos y familiares, de la influencia de la subcultura de los profesores y de la estructura burocrática de la escuela (Zeichner, 1985).

El proceso de socialización es un proceso activo de carácter complejo, dinámico y conflictivo. El desarrollo del profesor puede entenderse como una mezcla fruto de la experiencia de interacciones personales que van desde el pasado y continúan en el presente. Dentro de estas influencias cabe destacar la vida personal, la experiencia profesional y la experiencia de educación formal (González Sanmamed, 1995a).

Como ya hemos comentado uno de los elementos más destacados en la socialización del profesorado son las experiencias de su infancia, y desde esta perspectiva, “la socialización de los profesores se produce esencialmente por la internalización de modelos docentes durante las miles de horas empleadas como estudiante en estrecho contacto con profesores. Es la activación de esta cultura latente durante el período de educación formal y la etapa siguiente como miembros de la profesión lo que se convierte en la influencia principal a la hora de formar la idea que uno tiene de la función docente” (Zeichner, 1985, p. 98).

Los primeros años como profesor es el momento en que los docentes tienen que hacer la transición de estudiantes a profesores. Son momentos llenos de conflictos y frustraciones en los que los profesores tienen que aprender la profesión, consolidarse profesionalmente y mantener cierto equilibrio emocional (Castro, Gil y Pina, 2004).

Marcelo (1993) indica, como resultado de su investigación, que los problemas más destacados por los profesores principiantes son: la presión para acabar los contenidos a tiempo, el elevado número de alumnos, problemas materiales y de infraestructuras, escasez de tiempo para el perfeccionamiento y para profundizar, preocupación por falta de instalaciones, problemas para mantener la disciplina y la motivación del alumnado, poca información sobre el alumnado y su familia y el rechazo de los alumnos a los métodos innovadores.

Sánchez Moreno y Mayor Ruiz (2006) nos plantean que la universidad cuenta con un profesorado de una gran preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares, pero con una deficiente formación pedagógica y en habilidades sociales. Sin duda podríamos realizar observaciones parecidas en otros ámbitos de la enseñanza, como podrían ser los conservatorios de música.

Muradás López y Mendoza (2010) plantean un estudio diseñado para recuperar la vivencia personal de aquellos profesores considerados como buenos profesores por sus propios colegas, alumnos o instituciones, para analizar qué características comparten y explorar, desde las teorías sobre socialización docente, cómo sus experiencias podrían ser aprovechadas para la mejora del proceso de socialización docente a nivel institucional. Para ello enmarcan el proceso de socialización en cuatro fases: la fase anticipatoria, previa a formar parte del grupo docente, en ella los noveles empiezan a interiorizar las normas, valores y actitudes del rol que van a desarrollar. La fase formal, durante la incorporación a la función docente, los profesores ya tienen conocimientos sobre su trabajo pero necesitan profundizar en aspectos como las expectativas, estándares... La tercera fase es la informal, en ella el profesor aprende cuestiones no escritas sobre su rol; y por último está la etapa personal, en la que integran esos roles en su propia estructura identitaria.

El conocimiento académico que se promueve en los centros de formación inicial del profesorado es bastante efímero, se desvanece en contacto con la experiencia y ante la influencia de la práctica en los primeros años de vida profesional. Por ello hay que hacer hincapié en el desarrollo reflexivo y diversificado del pensamiento práctico. Como venimos comentando hay que ser cauto ante el poder socializador de las instituciones y la tendencia de éstas a reproducir y perpetuar el comportamiento social mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y del centro. Estas vivencias pueden llevar al profesor novel a un

retorno a la ideología pedagógica más vulgar, autoritaria, paternalista, rígida e impersonal. Por esto la práctica no tiene por qué ser un espacio para la reflexión y experimentación, sino una insana reproducción. La inmersión acrítica de los docentes noveles en el clima del centro puede potenciar las prácticas uniformes y rutinarias reproduciendo viejos vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica (Pérez Gómez, 1997).

3.3.3. Modelos y dispositivos para el desarrollo profesional docente

En el presente apartado vamos a analizar la formación de los profesores que ya están impartiendo clase en centros educativos. Haremos un recorrido por los diferentes modelos de desarrollo profesional y nos referiremos más pormenorizadamente a los dispositivos o mecanismos para el desarrollo profesional docente.

En los últimos 25 o 30 años la enseñanza en los conservatorios de música en España, comparada con otras enseñanzas presentes en nuestro sistema educativo, ha recibido una escasa atención por parte de la investigación. Esto obedece a diferentes causas, si bien muchas derivan indudablemente de la cultura y valores dominantes en estas instituciones. Actuando esto como un elemento que perpetua la tradición y la continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que nos encontramos en los conservatorios. Esos valores también influyen en los modelos de profesores que nos encontramos, así como los parámetros sobre los que se asienta su identidad y desarrollo. Al profesor de conservatorio se le reconoce y exige el dominio de los conocimientos en su área respectiva y la competencia en su ejecución, en muchos casos, por encima de sus habilidades o destrezas pedagógicas.

En los conservatorios españoles nos encontramos con que en un mismo centro pueden convivir profesores que poseen diferentes titulaciones que los capacitan para impartir clase. Hay profesores con título profesional de música del plan de 1942 (Decreto del 15 de junio del 1942), con el título de grado medio del plan del 1966 (regulado por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre), profesores con la titulación superior del citado plan del 1966, profesores con el título superior de LOGSE (Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre) y profesores licenciados en Historia

y Ciencias de la Música u otra titulación superior. En algunos casos, para acceder los profesores han tenido que acreditar una formación pedagógica especializada (Certificado de Actitud Pedagógica, CAP, o el actual máster universitario que capacita para la docencia), conviviendo profesores que han tenido que certificar esta formación con otros que no.

En las enseñanzas superiores la organización y la gestión depende de las comunidades autónomas, pudiendo encontrar diferentes modelos de gestión dependiendo de cada comunidad.

La Ley 2/2006 establece que en un futuro para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia. En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales se requerirá también la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100 de la citada Ley.

Esta diversidad de formación, y en algunos casos carencia de formación pedagógica, nos lleva a plantearnos la importancia del desarrollo profesional docente para el profesorado que desarrolla su labor en nuestros conservatorios.

La cualificación del profesorado es obligada en cualquier política que busque mejorar la educación, pero también es un terreno de responsabilidades compartidas, de opciones ideológicas, políticas, culturales e institucionales que no tienen por qué ser objeto de decisiones fáciles. “Podemos advertir que, a estas alturas, nadie se atreve a sostener que los cambios en las instituciones y profesionales de la educación puedan entenderse como el diseño de artefactos, proyectos, métodos y prácticas destinadas a ser implantadas de forma expeditiva, aun cuando se presuma que están cargados de lógicas razonables y propósitos legítimos. Hoy sabemos, por el contrario, que cualquier fenómeno de cambio e innovación pertenece a la categoría de asuntos sociales y políticos resistentes a la racionalidad, a los procesos de gestión técnica, pues siempre e irremediamente están saturados de racionalidades encontradas, de pugnas entre instituciones y sujetos por hacer prevalecer unas u otras concepciones culturales e ideológicas, así como por complejos juegos de intereses, influencias y poder, también sujetos beneficiarios y perjudicados” (Escudero Muñoz, 1999, p.137).

Nosotros en este apartado nos referiremos a los conceptos de formación del profesorado, desarrollo profesional docente o formación continua como términos intercambiables, si bien somos conscientes que hay autores que establecen diferencias entre ellos. Nosotros usaremos principalmente el concepto desarrollo profesional docente porque pensamos que se adapta mejor a la concepción del profesor como un profesional de la enseñanza, además de que el término “desarrollo” conlleva de manera intrínseca la connotación de desarrollo y continuidad. Definiremos desarrollo profesional como “una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y la búsqueda de soluciones” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 75).

También podemos usar la definición de F. Imbernón (1995, p. 22):

“Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado y también a aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como desarrollo profesional colectivo. La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores y profesoras como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente, y por tanto del desarrollo profesional”

El desarrollo profesional es un medio imprescindible para mejorar la enseñanza. Los cambios sociales que se dan en la actualidad provocan que el desarrollo profesional sea una necesidad de cualquier docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

Parece indudable que la realidad social, la enseñanza y, en general, las finalidades del sistema educativo, han cambiado y evolucionado. Por ello, el profesorado también debe cambiar en su manera de ejercer su profesión, adaptarse a estas realidades y formarse para dar respuesta. Como síntesis de las diferentes definiciones, entendemos por formación permanente del profesorado o desarrollo profesional docente toda intervención que conlleva cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en activo, lo que implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la práctica docente. No se puede separar el desarrollo profesional

docente del contexto en que se produce, social, educativo y laboral, condicionando las prácticas formativas y su repercusión en el profesorado (Imbernón, 2007).

El desarrollo de los profesores se inscribe en las relaciones con diferentes elementos del sistema educativo como la institución, el currículum, la enseñanza y la identidad profesional de los propios profesores. Conseguir escuelas más participativas, en las que los profesores estén motivados e involucrados con la innovación, la experimentación, la colaboración y el cambio, y como un lugar en el que los alumnos aprendan y se formen como ciudadanos críticos requiere contar necesariamente con profesorado capacitado comprometido con todo lo que ello representa. Si bien parece claro que el desarrollo profesional del profesor y la mejora de la institución son dos caras de la misma moneda, nos encontramos de manera habitual que las actividades de desarrollo profesional se diseñan, planifican y desarrollan fuera del contexto en el que realiza su labor el profesor. Para mejorar esta situación es necesario que exista un liderazgo institucional entre los profesores que impulse los cambios y las innovaciones. A esto deberíamos añadir una verdadera cultura de colaboración y una gestión democrática y participativa en la que los profesores puedan tomar decisiones en proyectos de mejora. Parece claro que para ello sería indispensable que el centro cuente con autonomía organizativa y profesional, además de para organizar el currículum. Siendo necesaria, para una práctica exitosa de esa autonomía, la autoevaluación institucional y del profesorado (Marcelo, 1994).

Imbernón (2007) estructura en cuatro etapas diferentes la evolución del desarrollo profesional docente del profesorado:

La primera de estas etapas la emplaza en los años 70, dónde él sitúa los inicios de la formación permanente en los países latinos. Será en esta época cuando se realizaron diferentes estudios para determinar la actitud de los profesores frente a la formación permanente. En este momento destaca la necesidad de los profesores en formarse en cuestiones diferentes a las que se proponían desde las universidades y administraciones, lo que permitió que se cuestionaran muchos aspectos educativos. En este periodo de tiempo la formación permanente tenía principalmente un carácter personal, cada cual se “buscaba la vida” como podía, consideraba y era capaz. Este esfuerzo de los profesores de carácter individual, organizando cursos, jornadas, revistas... sirvió como germen de frutos posteriores.

En los años 80, en España se da la escolarización total de la población, las aulas se llenan y los profesores asumen un nuevo protagonismo. Esto hace que los docentes se planteen nuevas maneras de trabajar y se introduzcan innovaciones en su praxis y en su formación, pasando su formación inicial a ocupar un rango universitario. Será en este contexto dónde las universidades empiezan a generar programas de desarrollo profesional docente, basados en muchos casos en el modelo de observación/evaluación. La observación facilita al profesorado datos sobre los que reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de los alumnos, sin embargo la racionalidad que hay detrás es conductista. En esta época el paradigma de la racionalidad técnica es el que prima, con la creencia de que había soluciones teóricas para todo, si bien también se da una crisis de valores que pone todo en cuarentena.

En los años noventa la formación permanente de los profesorado nace como la manera de adecuar los maestros a los tiempos actuales, perfeccionando su práctica educativa y social para adaptarla a las necesidades actuales y venideras. La institucionalización de la formación permanente potenció un modelo de desarrollo profesional docente basado en cursos estándar, frecuentemente de corte técnico, que en numerosos casos aún perdura. Estos cursos llevan al profesorado a adquirir una formación individual o grupal y se espera que produzcan cambios en la actitud de los profesores y que estos lleguen al aula, aunque no siempre sucede así. Será en esta época cuando también surja una mayor conciencia del profesorado por su formación, dónde los docentes estarán más implicados y aparecen modelos de formación alternativos a la vez que empiezan a proliferar publicaciones y encuentros, jornadas y congresos sobre el tema. Será en este contexto dónde empiece a cuestionarse el modelo de entrenamiento anterior y el papel de los profesores en su propia formación, y también se van introduciendo nuevas ideas y conceptos. Este es un periodo muy productivo pero también constituye una época de grandes confusiones.

Con el comienzo del nuevo siglo empieza a surgir una nueva crisis en la profesión docente: se tiene la impresión de que lo que antes funcionaba ahora ya no y se pone un mayor énfasis en los factores sociales de la enseñanza. La situación de crisis institucional de la formación hace necesaria una nueva forma de ver la educación, la formación y el papel del profesorado y el alumno. En este contexto ganan terreno las voces que plantean la necesidad de establecer nuevos modelos

relacionales y participativos en la práctica de la formación permanente del profesorado (Imbernón, 2007).

El desarrollo profesional de los profesores tiene que encauzarse en propuestas que permitan estructurar y configurar esta formación en forma de modelos. Entendiendo modelo como un diseño que responde a unas premisas derivadas de las relaciones entre investigación y formación, a una concepción del profesor y a unas teorías acerca de las estrategias más adecuadas para facilitar su aprendizaje. Entre las clasificaciones de diferentes modelos una de las más simples es la que separa los modelos entre los que ponen su mirada en que los profesores adquieran unos conocimientos y habilidades a partir de actividades ya diseñadas y los que, excediendo el dominio de conocimientos y habilidades por parte de los profesores, proponen la necesidad de la verdadera implicación de los profesores en el diseño y desarrollo del proceso de formación (Marcelo, 1994).

Además del anterior planteamiento, que se centra en el papel activo o pasivo de los profesores, encontramos otras clasificaciones que se establecen en base al diagnóstico de necesidades y situaciones que requieren estrategias de desarrollo profesional específicas. Teniendo esto en cuenta establecemos la clasificación de los diferentes modelos basados en esas necesidades: El desarrollo profesional autónomo, el desarrollo profesional basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo y la supervisión, el desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y organizativo, el desarrollo curricular a través del entrenamiento y cursos de formación, y el desarrollo curricular a través de la investigación (Marcelo, 1994).

El **desarrollo profesional autónomo** es la modalidad más simple: los profesores deciden aprender por sí mismos aquellos conocimientos o destrezas que ellos consideran necesarios. Los profesores son sujetos capaces de decidir sus propios procesos de formación. Uno de los problemas de este planteamiento es identificar y adaptarse frente a las situaciones cambiantes. La percepción del cambio pasa por la identificación de la necesidad del cambio, lo que conlleva asumir nuevos roles. Desarrollar programas personalizados para el desarrollo de los profesores exige que haya que atender a los roles que el profesor desempeñaría, a sus responsabilidades docentes y al individuo que va a participar en el programa.

El **desarrollo profesional basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo y la supervisión** tiene su punto inicial, como no podría ser de otra manera, en la reflexión. La reflexión permite conocer, analizar, evaluar y cuestionar la propia práctica del profesor, así como los planteamientos éticos que la sustentan. Por ello este tipo de estrategias intentan ayudar al profesor ver su “reflejo” y adquirir una mayor autoconciencia personal y profesional. Así nos encontramos con diferentes estrategias como: la redacción y análisis de casos, análisis de biografías profesionales, análisis de los constructos personales y teorías implícitas, análisis del pensamiento a través de las metáforas y análisis del conocimiento didáctico el contenido a través de árboles ordenados. Por otro lado, tenemos que tener también en cuenta la reflexión sobre la acción como un proceso que busca propiciar en los profesores un proceso de análisis sobre la enseñanza desarrollada. Este proceso está relacionado con el tan de moda “coaching” (o apoyo profesional mutuo), contemplando diferentes modalidades de éste: el apoyo profesional técnico, el apoyo profesional de compañeros y el apoyo profesional para la indagación. Para que se produzca el apoyo profesional mutuo tienen que darse una serie de condiciones, requiere una justificación y un ambiente de cooperación, democracia y apertura en el centro.

El **desarrollo profesional basado en la supervisión clínica** viene determinado por requerir que los profesores aprendan destrezas intelectuales específicas y conductuales, el análisis se centra en qué y cómo enseñan los profesores (busca mejorar la enseñanza no cambiar la personalidad del profesor), el análisis y la reflexión se basa en evidencias observadas (no en juicios personales), los profesores se implican analizando a otros compañeros y siendo observados por ellos. El proceso es fundamentalmente una interacción verbal centrada en el análisis de la enseñanza.

El **desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y organizativo** incluye aquellas actividades en las que el profesor desarrolla o adapta su currículum, diseña un programa o se implica en procesos de mejora del centro. En esta modalidad podemos incluir el desarrollo de proyectos de innovación curricular y el desarrollo profesional de los docentes centrado en la escuela.

El **desarrollo profesional a través de cursos de formación** es seguramente el modelo de formación del profesorado de mayor tradición en nuestro país. Los

cursos durante mucho tiempo han sido sinónimo de formación del profesorado, y aún hoy en día es una de las principales actividades de los centros de formación del profesorado. Los cursos tienen una serie de características que los definen como la presencia de un experto, profesor o ponente, que determina el contenido así como el plan de actividades. Una de las críticas que se le hacen a este tipo de actividades formativas es la pobre incidencia que tienen en la práctica, ya que los profesores raramente aplican las enseñanzas trabajadas en los cursos. Se hace necesario por ello valorar los cursos como un punto de partida de un proceso que se completará con otras modalidades de formación.

El **desarrollo profesional a través de la investigación** aparece inicialmente unido a la investigación-acción. Desde esta perspectiva se concibe al profesor como un profesional que reflexiona sobre su actividad docente, identifica y diagnostica problemas y es quien de reaccionar a ellos (Marcelo, 1994).

El hecho de haber tratado los modelos anteriores como independientes no implica que sean excluyentes, sino todo lo contrario. Los diferentes modelos, todos o en parte, pueden interactuar y completarse teniendo como fin común el desarrollo profesional docente (Marcelo, 1994).

En la actualidad podemos encontrar numerosas iniciativas de formación del profesorado que en cambio no se reflejan en el aula. La política de formación del profesorado al no incidir de manera tangible en la calidad de los proyectos educativos de los centros ayuda a que se aumente la desmotivación del profesorado (Torres Santomé, 2006b).

Con todo, se invierten una gran cantidad de recursos personales y materiales que por el contrario no conllevan innovación. Es conveniente tratar de generar nuevos procesos teóricos y prácticos de formación, con el arropo de nuevas perspectivas y metodologías. Además hay que poner al profesor en el centro del escenario: él tiene que ser y sentirse protagonista de su formación en el contexto laboral. Para ello es necesario, además de una mayor autonomía, potenciar una formación capaz de establecer espacios de reflexión y participación para que aprendan con la reflexión y el análisis de las situaciones problemáticas partiendo de las necesidades democráticas del colectivo (Imbernón, 2007).

Las nuevas fórmulas de formación deberían buscar nuevas alternativas y una enseñanza más participativa, establecer una fórmula en la que la cooperación y el dialogo primen sobre la individualidad y el funcionalismo. Para ello la comunidad educativa tiene que ser el centro de la formación permanente y los profesores los protagonistas del proceso. La formación tiene que estar basada en cinco grandes pilares: a) la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis y comprensión de la realidad, b) el intercambio de experiencias y la reflexión entre iguales, c) la formación tiene que seguir la estela marcada por un proyecto de trabajo, d) la formación tiene que establecer prácticas democráticas e igualitarias y e) la formación profesional de la institución ha de venir marcada por el trabajo colaborativo (Imbernón, 2007).

La formación tiene que capacitar al profesor para aprender a aprender pero además debe ayudar a desarrollar profesionales inquietos e innovadores, que aprendan de sus aciertos y sus errores. Para ello es fundamental facilitarles instrumentos que les permitan interpretar, comprender y reflexionar sobre la propia práctica, la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria, para así poder comprender la complejidad (Imbernón, 2007).

Si partimos de la definición de desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje, en el cual alguien ha de aprender algo por sí mismo o apoyado por otros dentro de un contexto concreto, hay que asumir la necesidad de un proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular, entendiendo el curriculum como la planificación, evaluación y valoración de los procesos formativos conducentes a mejorar la capacidad profesional de los profesores. Desde esta óptica conviene analizar los procesos curriculares del desarrollo profesional de los docentes como un proceso planificado y evaluado, no improvisado, si bien no podemos perder de vista la naturaleza dispar, asistemática y diversa del desarrollo profesional (Marcelo, 1994).

Durante los años 80 en España, las Comunidades Autónomas con competencias educativas, y el MEC en las que no tenían tal competencia, se encargaron de la organización de la formación permanente de los profesores de nivel no universitario. Esto, entre otras cosas, conlleva que en la actualidad nos encontremos con diferencias notables en lo referente al desarrollo, planificación y calidad de este tipo de formación, además de las diferentes denominaciones que

reciben los centros u organizaciones encargados de llevarla a cabo dependiendo de cada comunidad. El objetivo de estos centros, de acuerdo con el Real Decreto 2112/84 de 14 de noviembre, es que sean instrumentos para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Los centros o instituciones encargados de organizar las actividades formativas de los docentes, y en algunos casos la propia Administración, organizan diferentes modalidades de formación, de las que destacan: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de innovación y experimentación, proyectos de formación en centros, proyectos de investigación, cursillos, conferencias, prácticas, jornadas y licencias por estudios (Marcelo, 1994).

Las instancias encargadas de la formación de los profesores tienen que disponer de un modelo capaz de: considerar la diversidad profesional del profesorado y la diversidad de los territorios, analizar el para qué, por qué y el cómo de la formación, vincular la formación permanente con el desarrollo profesional y planificar y evaluar la formación permanente en los contextos específicos (Imbernón, 2002).

Además, tienen que tener en cuenta que para la implantación y desarrollo del profesorado es imprescindible tiempo para la formación, dejar que los departamentos y sus profesores “crezcan” juntos, desarrollar el liderazgo comprometido con la docencia, establecer pactos de dedicación en el seno de los departamentos y crear y proporcionar una amplia diversidad de ofertas (Ferrerres Pavía, 2001).

La investigación en formación del profesorado es un punto de intersección de diferentes investigaciones y áreas de estudio, incluyendo investigación y teoría del aprendizaje, estudios sobre profesores y conocimiento docente, sobre formación de profesorado, desarrollo profesional, sobre cambios en la escuela y en la cultura docente... Bajo todos estos diferentes puntos de vista están las interacciones entre las personas, los programas y el centro educativo; además de lo que los profesores conocen, hacen, piensan y sienten y como los profesores aprenden a promover el aprendizaje de los alumnos (Feiman-Nemser, 2008).

La formación del profesorado tiene que estar marcada por diferentes principios o premisas. El primer principio que lo rige será la institucionalidad: el desarrollo profesional hay que entenderlo dentro del contexto institucional en el que se produce, siendo necesario que esté integrado dentro del conjunto de valores de los individuos que conforman la institución, dándose de esta manera un compromiso de todos los miembros de la institución a favor de la mejora continua y el desarrollo de su personal. La diversidad tiene que estar también presente en el desarrollo profesional adaptándose de esta manera a las características individuales de los docentes en cada momento, considerando cada paso como una etapa de un recorrido mucho más largo: la formación del profesorado puede entenderse como un viaje infinito en el que el docente está implicado y se siente apoyado. Es necesario establecer con claridad los itinerarios, procesos, procedimientos e incentivos que en cada etapa puedan ofrecerse (Marcelo y Vaillant, 2009).

La integración es un elemento fundamental en el desarrollo profesional docente. En primer lugar, y siguiendo la línea de Shulman (1987), el desarrollo profesional debería integrar el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico general, solapándose en el conocimiento base de la enseñanza. La integración también tiene que afectar al conocimiento práctico y al teórico, posibilitando una integración armónica de ambos elementos en las actividades y prácticas de formación docente. El tercer ámbito en el que es necesaria la integración es en lo relativo a cohesionar los diferentes proyectos de desarrollo profesional, no sólo de los profesores, también de otros colectivos que trabajan en pro de la mejora de la escuela (Marcelo y Vaillant, 2009).

El desarrollo profesional docente requiere también de nuevas ideas y procedimientos: para que el aprendizaje sea activo es necesaria una dosis de indagación y experimentación por parte del profesorado. Con todo, la formación del profesorado no puede dejarse de mano de la improvisación, tiene que estar sostenida por la racionalidad, es necesario que se produzca un proceso de diseño, desarrollo y evaluación. Será a partir de un diagnóstico de la situación de dónde deba partir el proceso para dar respuesta a las posibles necesidades formativas. Esta planificación tiene que dar respuesta a la diversidad aportando diferentes posibilidades y ofertas formativas. Otro principio ineludible es la oportunidad, entendida como las diferentes oportunidades de formación, en calidad y en cantidad, que las instituciones

tienen que ofrecer a sus docentes en cada momento. La formación tiene que ser considerada un derecho de los docentes pero también un compromiso profesional y social del propio profesorado, teniendo en cuenta siempre el contexto en que se produce para dar respuesta a las necesidades que de él se derivan. A fin de cuentas, la formación del profesorado ha de buscar la excelencia en todos los procesos, y para ello es necesario que parta de la evaluación de su propia calidad y de los resultados que produce, permitiéndonos obtener información de la satisfacción de los docentes, el aprendizaje alcanzado, de los cambios organizativos y prácticos promovidos y del efecto que esta formación tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009).

Aprender a enseñar se puede conceptualizar en cuatro cuestiones: aprender a pensar como un profesor, aprender a conocer como un profesor, aprender a sentir como un profesor y aprender a actuar como un profesor (Feiman-Nemser, 2008).

I. Aprender a pensar como un profesor requiere examinar las creencias de un profesor, sus conocimientos pedagógicos y desarrollar los aspectos relacionados con la metacognición.

II. Aprender a conocer como un profesor hace hincapié en el conocimiento que un buen profesor necesita, incluido el conocimiento que se genera en la práctica. El profesor necesita conocer la materia que va a enseñar y como enseñarla a los diferentes alumnos, para ello necesita comprender como aprenden los alumnos así como su cultura y su lengua. Necesita tener conocimientos sobre el curriculum, pedagogía, organización de la clase y orientación.

III. En el concepto de aprender a sentir como un profesor se funden aspectos y vivencias del pasado, presente y futuro, al igual que sus ideales y realidades, influyendo sus emociones y su identidad al igual que su intelecto. Influye como el profesor organiza las diferentes imágenes que tiene de sí mismo como profesor y colega, desarrollando la sensación de autoridad intelectual y moral. El profesor tiene que ser quién de aunar su pensamiento, conocimiento, sentimiento y actuación como principio y responsabilidad en su

práctica docente, teniendo en cuenta sus actividades dentro y fuera del aula.

IV. Para actuar como un profesor el docente necesita un repertorio de destrezas, estrategias y rutinas. Los profesores están absorbiendo de manera constante información y decidiendo que hacer en cada caso. Aprender a actuar como profesor es llegar a ser un experto en la adaptación a las diferentes situaciones.

El desarrollo profesional docente requiere la colaboración entre los profesores, una organización mínimamente estable y una aceptación de que existen diferencias entre la manera de pensar y actuar dada la contextualización y diversidad de los profesores. También es preciso planificar, ejecutar y evaluar la formación. No se debe obviar la importancia de que el profesor cuente con la colaboración de un compañero o un asesor para poder implementar ciertas formas de trabajo en el aula, para ello es necesario que el profesor deje de considerar su clase como un lugar privado al que accede desde una posición de autoridad para pasar a generar conocimiento que revierta en el propio docente. La observación y valoración de la enseñanza permite la reflexión y el análisis que conduzca a una mejora del aprendizaje de los alumnos: así la observación y valoración beneficia tanto al profesor como al observador. Además hay que tener en cuenta que la formación del profesorado se ve influida por el contexto en que se produce y esto condiciona los resultados (Imbernón, 2007).

Para que la formación del profesor sea más fructífera son necesarios una serie de requisitos organizativos: que el centro tenga asumidas una serie de normas de manera colegiada y, en la práctica, que la administración posibilite al profesorado conocer de una manera nítida los objetivos que pretende con la formación, que los esfuerzos realizados conduzcan al fin último que no es otro que mejorar el aprendizaje de los alumnos y propiciar una formación permanente que permita que nuevas formas de actuación se incorporen a la práctica. Con todo, hay que tratar de atajar posibles problemas u obstáculos de diversa índole: problemas de coordinación, predominio de la improvisación en algunas modalidades, ambigua concreción de los objetivos o principios procedimentales, falta de presupuesto, horarios inadecuados, formación en contextos individualistas y una formación con un incentivo únicamente

salarial o de promoción, lo que puede provocar una mercantilización de la formación (Imbernón, 2007).

Hawley y Valli (cit. por Marcelo y Vaillant, 2009, p. 111) establecen nueve principios en relación con la eficacia de los programas de desarrollo profesional docente:

1. El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia. Los contenidos tienen que tener en cuenta lo que ya sabe el individuo, cómo aprende, lo que se espera que aprendan y las estrategias didácticas que se han demostrado eficaces.

2. El análisis del aprendizaje de los estudiantes es el eje vertebrador. Esto ayuda a los profesores a acortar la distancia entre el aprendizaje actual y el deseado y ayuda a definir lo que los profesores necesitan aprender.

3. Los profesores tienen que identificar lo que necesitan aprender.

4. La escuela es el telón de fondo. El desarrollo profesional tiene que construirse en torno al trabajo diario de enseñanza, teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla.

5. La resolución colaborativa de problemas como un pilar. Trabajar de manera conjunta posibilita trabajar juntos para identificar problemas y posteriormente solucionarlos.

6. El desarrollo profesional tiene que ser continuo y evolutivo. El seguimiento y al apoyo aseguran que los cambios sean reales y contribuyan a la mejora.

7. Hay que garantizar diferentes fuentes de información. Hay que incluir información sobre el resultado del aprendizaje, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos.

8. Es necesario tener en cuenta las creencias. Hay que analizar las creencias, hábitos y experiencias de los docentes pues estos actúan como un filtro para adaptar las estrategias de aprendizaje a las circunstancias en que se aplican.

9. El desarrollo profesional integra un proceso de cambio. El desarrollo profesional tiene que diseñarse como una parte inseparable de un proceso de cambio para ser eficaz.

El desarrollo profesional de los profesores debe tener un carácter integral y sostenido en el tiempo. Tiene que considerar las diferentes facetas de los profesores, personales, sociales y profesionales, y tiene que ser un proceso que ocurra a lo largo de toda la carrera docente del profesor, pasando a ser un elemento constitutivo de la profesión en vez de algo puntual. Además ha de estimular lo personal y lo social al mismo tiempo. Por último, el desarrollo de los docentes ha de entenderse como un espacio de experiencias y oportunidades que beba del conocimiento teórico más sistemático y codificado a la vez que del conocimiento fruto de la experiencia personal de cada sujeto (Escudero Muñoz, 1999).

Las políticas y modelos de formación del profesorado han de ser multidimensionales: han de contemplarse muchas dimensiones, procesos, estructuras y condiciones al mismo tiempo y hacerlo de acuerdo a una determinada política cultural, entendida dentro de una política determinada como una imagen e impulso de su desarrollo y posibilidad (Escudero Muñoz, 1999).

Durante un tiempo, como ya hemos visto, la formación del profesorado quedó confinada al entrenamiento en técnicas, procesos y estrategias de enseñanza, los contenidos quedaron olvidados, considerando que los que aparecían en el currículum tenían que enseñarse sin ser cuestionados propiciando así una actividad docente formal y técnica. Esto llevó a que la formación docente se redujera a cómo enseñar, olvidando el qué enseñar (Escudero Muñoz, 1999).

La formación del profesorado tiene que tener en cuenta los contenidos porque una política permanente de formación del profesorado debe tomar conciencia de los contenidos que importan, no puede seleccionar o discriminar unos u otros impunemente. Los contenidos no son realidades objetivas, neutrales e incuestionables, son construcciones sociales que traducen posicionamientos culturales, por lo que han de estar debidamente justificados. El tipo de contenidos seleccionados también indica el tipo de profesionales y ciudadanos que queremos preparar (Escudero Muñoz, 1999).

La formación del profesor tiene que replantearse el contenido y el procedimiento de las estrategias de desarrollo profesional, analizando dimensiones ocultas de la enseñanza de los profesores y alumnos posibilitando ampliar las dimensiones de la enseñanza de que son objeto de estudio y formación. No debemos obviar que la investigación sobre ecología del aula ha puesto de manifiesto la necesidad de ampliar el prisma desde el que se afrontaba para pasar a indagar en el contexto real de la enseñanza (Marcelo, 1994).

Sin duda, la formación del profesorado sin contenidos y referentes culturales o políticos adolecería de falta de propósitos y sentido, pero sin una estructura carecería de coordenadas materiales y simbólicas que son precisas para facilitar su ocurrencia. Estas estructuras son el tiempo, el reconocimiento y el apoyo profesional (Escudero Muñoz, 1999).

Cuando hoy en día pensamos en mejorar la calidad de la educación, casi de manera automática, el foco se pone sobre el profesorado, al ser el profesor uno de los principales protagonistas de este proceso (Fuentealba, 2006).

Es indispensable la participación del profesorado para que cualquier proceso de innovación sea una realidad: sin los docentes pueden incluso llegar a reflejar procesos imaginarios, si no un cambio técnico o terminológico fomentado desde arriba. Esto explica que, muchas veces, por no tener en cuenta al profesorado se dan cambios prescriptivos que no ocasionan innovaciones en las instituciones donde los profesores ejercen su actividad (Imbernón, 2002).

Aprender a ser profesor no puede considerarse como un proceso pasivo de absorción de información, es necesaria la implicación del sujeto. Las nuevas ideas, conocimientos y experiencias tienen que ser procesadas por el docente y puestas en conflicto con el conocimiento que ya tiene: el profesor está influido además por el contexto social dónde se desarrolla y de donde adquiere la información así como por los alumnos y las diferentes particularidades que lo rodean (Feiman-Nemser, 2008).

Hay que entender al profesor como un agente de desarrollo curricular, posibilitando que se incrementen las posibilidades de establecer conexiones con el desarrollo profesional de los docentes. Además, es necesario conectar el desarrollo de los profesores con sus condiciones de trabajo. Destacando a su vez la importancia

de vincular el desarrollo profesional de los profesores con las teorías sobre cambio y aprendizaje oculto (Marcelo, 1994).

No se puede disociar el desarrollo y la formación del profesorado de la institución donde ejerce su profesión. El profesorado, para adecuarse a su profesión, necesita: establecer lazos de colaboración con otros profesores (lo que conlleva interactuar y aprender entre iguales; aumentar la comunicación entre profesionales), recibir teoría para no caer en prácticas reproductoras (la teoría ayuda a reflexionar, repensar la práctica y a saber por qué hacer algo y planteárselo), incrementar la conciencia de que enseñar y aprender son actividades complejas y que la enseñanza está influida por la diversidad (para ello es necesario conocer el contexto) y formarse e introducir nuevas tecnologías en la enseñanza. En lo tocante a la institución tiene que: abrir el centro a la comunidad (crear un proyecto educativo comunitario), crear espacios de formación y cultura colaborativa en las instituciones que posibiliten la participación, la innovación y la formación y compartir el liderazgo (el centro es cosa de todos y los docentes tienen que compartir su gestión). Sin duda, para el cambio y la mejora de la profesión docente, los profesores tienen un papel destacado y protagonista a la hora de asumir los caminos que le permitan alcanzar mejoras pedagógicas, laborales y sociales, y profundizar el debate entre el propio colectivo docente (Imbernón, 2006).

3.4. Investigaciones sobre el profesorado de música: su formación y su desarrollo profesional

La esencia de la investigación en enseñanza de la música ha sido relatar el desarrollo y la adquisición de competencias en música. Mucha de esta investigación ha estado focalizada en individuos que eran especiales en algún aspecto. En los años 30 del siglo XX ya había investigaciones que indagaban sobre la creatividad de los niños jóvenes, identificando rangos vocales, el vibrato o diferentes habilidades o destrezas que tenían los artistas más excepcionales. El auge que tuvo la enseñanza de la música en el siglo XX trajo consigo un interés en desarrollar las características musicales de los niños y su enseñanza, además de apuntar ideas que pudieran ser usadas y aplicadas en la música. Uno de los primeros aspectos que se investigó fue la

producción del sonido, por ser éste el primer elemento de interés para los niños y el elemento motor del arte de la música. La importancia de realizar investigaciones sobre el aprendizaje en las primeras etapas continúa en el siglo XXI, haciendo especial hincapié en el desarrollo de los alumnos y el efecto de los estímulos musicales, la experiencia y la instrucción. Una de las mayores diferencias que nos encontramos en la investigación que se realiza a principios del siglo XXI con la que se hacía en épocas anteriores es el énfasis en relacionar la investigación con la teoría. Esta conexión entre teoría e investigación se puede apreciar en diferentes ámbitos, no sólo en aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades musicales sino en relación con el resto de cuestiones que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. En las últimas décadas del siglo XX se llevaron a cabo investigaciones que relacionaban los trabajos realizados por Piaget, Bruner, Ausubel, Gagne o Vigotsky con el ámbito de la enseñanza de la música, alcanzando resultados muy interesantes para la enseñanza de nuestro arte (Shuter-Dyson, 2002).

Enseñar y aprender son procesos complejos, pero la investigación puede ayudar a clarificar los aspectos implicados en enseñar y aprender de manera adecuada. La investigación sobre enseñanza de la música nos puede ayudar a comprender mejor el camino por el que lo alumnos se desarrollan. Las figuras del profesor y del alumno tienen una importancia mayúscula en la enseñanza y aprendizaje de la música y, por lo tanto, en la investigación sobre este fenómeno: si bien no es fácil decir cuál es ese ingrediente que hace que una persona sea un buen profesor o un buen alumno (Madsen, 2000).

Los trabajos de investigación en educación musical necesitan fundamentarse en los hallazgos recientes que se producen en este campo. Identificar este tipo de trabajos de investigación ayuda a mejorar la fundamentación y el diseño de otros trabajos de investigación así como a actualizar la bibliografía (Galera y Pérez, 2008).

A lo largo de los años, los investigadores han seleccionado diferentes estrategias de investigación para dar respuesta a las cuestiones que se plantean. Diversos estudios descriptivos han servido como punto de partida para la práctica profesional que indagaba sobre el estudio de la música. Estas investigaciones trataron el estudio de los alumnos, cómo adquirirían las habilidades o destrezas los alumnos, el papel de los padres, los profesores y de los alumnos en el proceso, la comunicación entre los diferentes protagonistas del proceso, el uso de diferentes partituras o de

aparatos musicales, los profesores expertos, el lenguaje usado, las interacciones durante la clase, la memoria, la evaluación... (Kennell, 2002).

Numerosas teorías fruto de la investigación y de la práctica sirven como fundamento de diferentes aspectos relacionados la música, como puede ser la psicoacústica que guía la construcción de salas de concierto, influyendo en los compositores, en la elaboración de programas... A estas hay que añadir diferentes estudios sobre motivación, desarrollo de los niños y su relación con la música, y sobre inteligencia... que han contribuido a mejorar la labor de los profesores. Muchas de estas teorías e investigaciones parten de las teorías de aprendizaje general y han sido adaptadas a la enseñanza de la música por sus autores (Taetle y Cutietta, 2002).

La existencia de literatura sobre la enseñanza de la música no es extensa, y esto indica la necesidad de animar a los profesores a examinar los efectos de sus experiencias pasadas en sus creencias sobre la enseñanza de la música (Leglar y Collay, 2002).

Leglar y Collay (2002), realizan un repaso a diferentes investigaciones sobre formación del profesorado. En este periplo destacan investigaciones que ponen su foco en las diferentes influencias formativas, en las características de los buenos profesores, en qué hacen los buenos profesores, en qué saben los buenos profesores, en la praxis de los profesores y en sus experiencias de campo, poniendo un énfasis especial en la importancia de crear una “cultura de investigación” en los profesores, tanto como productores de investigación como consumidores de investigación.

Rosenshine, Hidelgard y Inshad (2002) realizan en su trabajo un recorrido por diferentes investigaciones que abordan el aprendizaje efectivo de la música y el aprendizaje sistemático. Sink (2002) pone de relieve diferentes investigaciones en las que el aprendizaje de la música ha sido abordado desde un posicionamiento conductista, haciendo especial hincapié en la instrucción directa de la música.

Algunos de los estudios más importantes en investigación sobre profesores de música han seguido la línea de proceso-producto. Estas investigaciones trataban de establecer que conductas de los profesores de música tenían efecto en la actitud de los alumnos y en los logros de aprendizaje. Las investigaciones en la enseñanza de la música que siguen el modelo proceso-producto también focalizan su atención en la

enseñanza de las habilidades o destrezas necesarias para tocar (Leglar y Collay, 2002).

Las investigaciones sobre profesores de música han ido lentamente adoptando metodología cualitativa de investigación para estudiar su práctica, si bien el uso de la metodología cualitativa es relativamente nuevo en la investigación de la enseñanza de la música. En la década de los 90 podemos encontrar investigaciones, tanto con metodología cualitativa como cuantitativa, en las que se indaga acerca de lo que los profesores de música hacen y saben y cuyos objetivos de investigación eran identificar los factores que contribuyen a una enseñanza efectiva de la música, explorar la naturaleza complementaria de la metodología cualitativa y cuantitativa y examinar los rasgos de relación que definen a los profesores con metodología cualitativa y definir las características de la efectiva instrucción con una metodología cuantitativa (Leglar y Collay, 2002).

Leglar y Collay (2002) destacan el uso de los estudios de caso en la investigación sobre la enseñanza de la música, referenciando diferentes investigaciones que se llevaron a cabo en la década de los 90 con estudios de caso. Las publicaciones sobre la enseñanza de la música no son abundantes y podrían valorarse como desiguales en cuanto a calidad y a cobertura de temas, reduciéndose muchas de estas investigaciones a descripciones poco rigurosas (Leglar y Collay, 2002).

Westbury (2002) recorre distintas líneas de investigación que tienen como objeto la mejora de la enseñanza de la música. Entre ellas establece dos grandes bloques o grupos: la investigación y la teoría fruto de ésta como fundamento de la práctica, agrupando diferentes investigaciones que tratan de dilucidar la creación de teorías que propicien una mejora de la enseñanza. Y, el otro bloque que señala está relacionado con el trabajo sobre el currículum y la enseñanza de la música. La investigación y la construcción de teoría sobre enseñanza de la música tienen que llevarnos a una acción inmediata y consciente con el objeto de mejorar la enseñanza, posibilitando el desarrollo de estándares correctos que lleven a una mejor práctica. Para ello es importante que el investigador y el profesor se pregunten constantemente que experiencia musical desean que sus alumnos encuentren para, posteriormente, realizar el diseño oportuno para dar respuesta al planteamiento inicial y evaluar los resultados para corregir o refinar el diseño inicial, valorando a su vez la pertinencia

de los objetivos, juzgando si eran o no utópicos e irrealizables y tomar las decisiones oportunas al respecto.

Rideout y Feldman (2002) señalan que se han realizado investigaciones, en la formación de futuros profesores de música de los EEUU, en las que se estudiaba la influencia en la enseñanza de la música de los diferentes posicionamientos del profesor de música.

Ross Hookey (2002) trata el desarrollo profesional de la experiencia de los profesores de música, el aprendizaje de los profesores noveles en sus primeros años como docentes y las clases de los profesores de música. A esto podemos sumar que menciona estudios que tratan lo que conocen o no los profesores y como el comportamiento del profesor desarrollando actividades profesionales ayuda al alumno a aprender estas actividades.

Podemos encontrar investigaciones sobre la vida profesional de los profesores de música que identifican diferencias en su forma de dar clase que vienen marcadas por cuestiones biográficas (Ross Hookey, 2002). Este autor incide en que los estudios biográficos provén imágenes de eventos significativos que ayudan a definir su vida profesional, señalando que las características de un profesor de música están configuradas por aspectos que organizan y justifican su vida personal y profesional. Las historias de vida de los profesores de música enseñan como las experiencias formales e informales afectan a la práctica docente dentro del aula.

Ross Hookey (2002) identifica diferentes investigaciones que están tratando de contestar a preguntas relevantes sobre qué conocen los profesores de música, cómo aprenden y cómo su conocimiento guía su práctica. Por otro lado también cita investigaciones que tratan de responder cuestiones relativas a cómo influye la experiencia profesional en la enseñanza de la música y cómo una enseñanza individual o colectiva influye en el futuro desarrollo profesional.

Galera y Pérez (2008) recogen en su trabajo que de todas las sobre música que hay recogidos en la base de datos ERIC el número de artículos era significativamente mayor que otro tipo de trabajos, como las tesis. Con todo, señalan que el número de revistas especializadas en educación musical y recogidas en la base es escaso y que tienen un bajo impacto. Por todo ello llegan a la conclusión de que el número de investigaciones en educación musical no es muy alto, a esto añaden que la

mayoría de los trabajos están firmados en solitario y que una mayoría de los autores (90%) sólo tienen un trabajo publicado. Por todo ello, definen las contribuciones como unipersonales y esporádicas. Estos autores también analizan los descriptores de los trabajos presentes en esta base de datos, los datos muestran que el investigador está centrado en temas de investigación ligados a aplicaciones en el aula, no siendo tan habituales otros como percepción, aptitudes, aspectos relacionados con el alumnado... Concluyendo que los trabajos de investigación en educación musical presentan grandes déficits en líneas de investigación claras y específicas.

La investigación sobre la enseñanza de la música es relativamente joven en España. En este periplo cabe destacar la actividad de un grupo cada vez más numeroso de investigadores que están trabajando sobre esta área. A esto podemos añadir la labor desarrollada por revistas como Eufonía, LEEME, RECIEM... en pro de la investigación sobre la enseñanza de la música. También tenemos que subreír la atención que recibe la investigación sobre la enseñanza de la música por parte de algunas editoriales editoriales como es el caso de Grao, de cuyos libros relativos a este ámbito creemos oportuno destacar los libros coordinados por Andrea Giráldez (2010) y por Maravillas Díaz y Andrea Giráldez (2013).

Además, es conveniente destacar el trabajo realizado por la Sociedad para la Educación Musical del estado español (SEM-EE), como un importante agente impulsor y difusor de la investigación sobre la música y su enseñanza.

Oriol de Alarcón (2012) hace un repaso por las tesis doctorales de música leídas en España desde el año 1978 hasta el 2011. Desde esta perspectiva señala que la investigación musical tiene una larga trayectoria en España si bien la investigación sobre educación musical comienza a realizarse de manera habitual en los años 80 del siglo XX, pero será a partir de la LOGSE cuando tenga un mayor protagonismo. La primera tesis que recoge en su trabajo data del 1978, es esta la primera tesis sobre música que aparece en el programa Teseo, y hay que tener en cuenta que el programa Teseo registra tesis desde el 1976. La primera tesis que recoge, del año 1978, tiene por título *La música en la Catedral de Barcelona en el siglo XVIII*, de José Pavia Simo. La primera tesis dedicada a la enseñanza data del 1981 y se titula *Aptitudes musicales en la población escolar española*, de Dionisio del Río Sadornil. Las tesis doctorales sobre música son escasas hasta 1996, 6 tesis en 19 años, llegando al momento álgido, en cuanto a número, en 2003 con 65 tesis. La creación de las

Licenciaturas de Historia y Ciencias de la Música y el acceso a los títulos superiores en los conservatorios, que establecen la equivalencia a una licenciatura, permitió a los músicos continuar con su formación pudiendo realizar estudios de tercer ciclo y la tesis doctoral. Esto ha propiciado que, a partir de la primera década del siglo XXI, se haya experimentado un salto cuantitativo en lo referente al número de tesis doctorales de música.

Oriol de Alarcón (2012) recoge un total de 620 tesis, divididas en dos grandes grupos: a) Temas de música en general, con un total de 469 tesis y, b) Temas sobre enseñanza y aprendizaje de la música, con un total de 151. Los departamentos en los que se han desarrollado estas tesis son múltiples pero el núcleo principal son los departamentos de Ciencias e Historia de la Música o de Musicología y de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal, aunque también se han elaborado tesis en otros muchos departamentos. El grupo de tesis de Temas de música en general, el autor lo clasifica por temas, siendo los más frecuentes: a) Aportaciones a la música de distintos autores y biografías, con 83 tesis, b) Música litúrgica, con 57 tesis, y c) Estudio comparativo de estilos musicales o de música en otras artes, con 47 tesis. En la clasificación relativa a la temática de Enseñanza y aprendizaje de la música, los más habituales son: a) Currículum, con 28 tesis, b) Intervención educativa, con 26 tesis, y c) Profesorado, con 17 tesis.

Rideout y Feldman (2002) señalan nuevas vías a investigar en la enseñanza de la música en la siguiente década. Lo primero que proponen es mirar hacia la enseñanza de la música y vislumbrar cuáles son los objetivos reales de ésta. Estos autores también hablan de que es difícil encontrar investigaciones referidas a la interacción con niños “excepcionales, especiales” o superdotados. Otra línea de investigación se centraría en el profesor novel como rehén de las demandas del currículum. A éstas añaden investigaciones sobre las últimas prácticas de los profesores noveles, sobre las innovaciones que los profesores nuevos hacen sobre el currículum y los nuevos métodos.

CAPÍTULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1. Introducción
- 4.2. Objetivos de la investigación
- 4.3. Justificación de la investigación
- 4.4. Enfoque metodológico
 - 4.4.1. El estudio de caso como estrategia metodológica
 - 4.4.3. Fases y etapas de la investigación
 - 4.4.3.1. Fase preparatoria
 - 4.4.3.2. Fase de trabajo de campo
 - 4.4.3.3. Fase de análisis e interpretación
 - 4.4.3.4. Fase Informativa
 - 4.4.2. Historia de vida
- 4.5. Técnicas e instrumentos de investigación
 - 4.5.1. La entrevista
 - 4.5.2. La observación
 - 4.5.3. El análisis de documentos
- 4.6. Fiabilidad y validez

CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Introducción

En el presente capítulo presentaremos los objetivos de nuestra investigación y justificaremos su pertinencia en la indagación sobre la enseñanza de la tuba en los conservatorios de música españoles y, en particular, en los estudios sobre la formación del profesorado de este instrumento. Nos referiremos a los aspectos metodológicos del proceso de investigación presentando los instrumentos que hemos utilizado y describiendo la secuencia seguida en su diseño, aplicación e interpretación.

4.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos son:

- Identificar y analizar los factores que han contribuido al desarrollo del conocimiento profesional del profesorado de Tuba de los Conservatorios de Música.
- Explicitar las dimensiones y componentes del conocimiento profesional de los profesores de Tuba de los Conservatorios de Música, desvelando las conexiones entre el dominio de la materia y sus competencias para enseñarla.
- Reflexionar sobre la plataforma teórica que conforma el pensamiento docente del profesorado de Tuba de los Conservatorios de Música y su incidencia en las decisiones didáctico-curriculares y en su actuación profesional docente.
- Desvelar el proceso de construcción de la identidad profesional de los docentes de Tuba de los Conservatorios de Música

y las interacciones que acontecen entre su desempeño como artista musical y su docencia.

- Analizar las concepciones que poseen los profesores de Tuba de los Conservatorios sobre la Música y su enseñanza, y cómo ello incide en su trabajo docente en cuanto a la planificación, el desarrollo de sus clases y la evaluación.

4.3. Justificación de la investigación

Esta investigación se sitúa en el ámbito de la formación del profesorado y, concretamente, en el contexto de la enseñanza de la tuba en los conservatorios de música.

En este estudio hemos intentado recoger el conocimiento docente de algunos de los más destacados profesores de tuba que hay en España. Nos mueve conocer como ayudan y animan a sus estudiantes a aprender, influyendo de manera positiva, sostenida y eficaz en sus formas de pensar, actuar y sentir.

Lo que buscamos no es sólo saber lo que hacen, sino también lo que piensan y lo que saben. Nos interesan los motivos que los llevan a tomar las decisiones y entender la forma de pensar, los valores, actitudes y los conceptos que están detrás de su praxis docente.

Nuestro propósito no es sólo tratar aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las distintas destrezas y habilidades necesarias para tocar la tuba y el bombardino. Además, nos interesa recoger, compartir y debatir sobre las reflexiones, la praxis y el conocimiento de distintos profesores considerados buenos docentes en la enseñanza de la tuba y el bombardino en los conservatorios.

El fin último no es marcar unas pautas o indicaciones a seguir por los diferentes profesores. Lo que buscamos es motivar la reflexión sobre sus pensamientos, enfoques o estrategias, cuestionándonos y cuestionándoles porque hacen una cosa y no otra. Partimos del hecho de que todos los profesores y alumnos son diferentes y que lo que funciona en uno no tiene porque funcionar en otro por lo

que no es posible generalizar “recetas”. Pero sí creemos que, mediante la reflexión y el análisis, es posible utilizar la experiencia de otros en nuestro propio beneficio.

Esta investigación nace como una respuesta a la necesidad de centrar nuestra mirada en la figura del profesor, por ello en este punto nos parece oportuno recordar las palabras de Bain (2006, p. 13):

“Me parece que la enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se benefician de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes y sólo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio perece con ellos, y las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica. Como mucho perdurará algún pequeño fragmento de su talento, unas pocas piezas rotas en las que se encaramarán las siguientes generaciones sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza existente bajo sus pies”.

4.4. Enfoque metodológico

La elección de un método de investigación u otro viene ligada a la naturaleza de las cuestiones a investigar (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Los factores determinantes para decidir si usar métodos cualitativos o cuantitativos están directamente relacionados con si unos u otros nos facilitan la comprensión del caso en cuestión, cómo afectan a los datos y cómo los valoran los diferentes públicos (Simons, 2011).

Podemos señalar que la principal distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa está en el tipo de conocimiento que se busca. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación, en la búsqueda de las causas y el control. En cambio, los investigadores cualitativos buscan la comprensión de las relaciones complejas entre todo lo que existe (Stake, 1998).

Otro de los aspectos que los separan es que los defensores de los estudios cuantitativos dan mayor importancia a la interpretación directa de los acontecimientos y menos a la interpretación de las mediciones. En la investigación cualitativa la interpretación está presente desde el comienzo del proceso mientras

que, por el contrario, en la investigación cuantitativa el investigador debe interpretar a partir de que los datos están recogidos y analizados. Debemos tener en cuenta que en los estudios cualitativos el investigador no descubre sino que construye el conocimiento (Stake, 1998).

La investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes y es relevante en el estudio de las relaciones sociales, debido a la pluralización de los mundos vitales. Esta pluralización demanda nuevas sensibilidades para el estudio empírico de los problemas. La investigación cualitativa tiene como objeto analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2004).

Esta modalidad de investigación profundiza en cómo las personas construyen el mundo que los rodea, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de matices (Flick, 2011).

Podemos considerar que este tipo de investigación tiene como objetivo comprender en profundidad fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. Las diversas formas en que los individuos revisten de significados los objetos, los acontecimientos, las experiencias que han vivenciado... conforman el punto de partida central para la investigación. La reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos se convierte en el instrumento para analizar los mundos sociales (Sandín Esteban, 2003; Flick, 2004).

“Los rasgos esenciales de la investigación cualitativa son la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos” (Flick, 2004, p. 18). A estos, este mismo autor añade la *Verstehen* como principio epistemológico, ya que la investigación cualitativa busca comprender el fenómeno en estudio desde el interior. Además, el caso individual se analiza de manera más o menos uniforme antes de establecer declaraciones comparativas o generales y considera la construcción de la realidad como base teniendo en cuenta que la realidad estudiada no es una realidad dada sino que los diferentes actores la construyen. Por

último, tiene en cuenta el texto como material empírico, los textos son la base de la reconstrucción y de interpretación (Flick, 2004).

Delimitamos una serie de rasgos comunes que están presentes en la investigación cualitativa. Los investigadores cualitativos buscan acceder al objeto de estudio en su contexto natural de manera que se deje espacio para las particularidades que presenta. En este tipo de investigación los conceptos se desarrollan y se refinan en el proceso de investigación y para desarrollar este proceso los métodos y las teorías deben ser apropiados a lo que se estudia. Los investigadores son un elemento importante del proceso de investigación al ser miembros del campo que estudian. La investigación cualitativa tiene en cuenta el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. Los textos y la escritura juegan un papel fundamental en la investigación por lo que transformar situaciones complejas a texto es una de las preocupaciones primordiales del investigador. Por último, los enfoques para definir y evaluar la calidad de la investigación tienen que debatirse en formas que sean apropiadas para la investigación cualitativa (Flick, 2011).

Otro de los rasgos distintivos de la investigación cualitativa es su atención al contexto: los contextos de investigación son naturales y no contruidos ni modificados. La investigación cualitativa aborda la experiencia de las personas de una manera global y holística. Cabe destacar a su vez la importancia del investigador como el instrumento principal que a través de la interacción recoge los datos sobre ésta. Otro de los rasgos que identifican los estudios cualitativos es su carácter interpretativo (Sandín Esteban, 2003).

Los métodos cualitativos tienen en cuenta la comunicación del investigador en el campo como una parte explícita de la producción de conocimiento. La subjetividad de éste y de los sujetos que se estudian son parte del proceso, al igual que las reflexiones sobre sus acciones, lo que se observa y se siente, formando parte de la interpretación (Flick, 2004).

Flick (2004) considera que la investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y del texto a la teoría. En el punto medio de este camino están la recogida de datos y su interpretación en un diseño de investigación específico.

Los estudios cualitativos requieren que el investigador esté en el trabajo de campo observando, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que tienen en cuenta su propia conciencia. Desde el punto de vista del investigador la epistemología es existencialista y constructivista (Stake, 1998).

“Los métodos de investigación no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y el problema de estudio. Están incrustados específicamente en el proceso de investigación y se comprenden y describen mejor utilizando una perspectiva del proceso” (Flick, 2004, p. 15). Por ello en este capítulo presentaremos los diferentes pasos que hemos seguido en nuestro proceso de investigación.

Debemos tener en cuenta que los procesos, de la misma forma que los diseños de investigación cualitativos, a menudo brotan de la reflexión que realiza el investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Las diferentes fases del proceso, si bien las podemos expresar de manera continua, no tienen un principio y un fin claramente definidos, sino que se superponen y se mezclan, pero siempre en un intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. En cada una de las fases el investigador debe ir tomando decisiones, siendo este proceso de toma de decisiones algo característico de la investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

En una investigación cualitativa nos encontramos con diferentes momentos o fases que vienen marcadas por las decisiones o elecciones del investigador. Estas fases las podemos reducir a cuatro: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

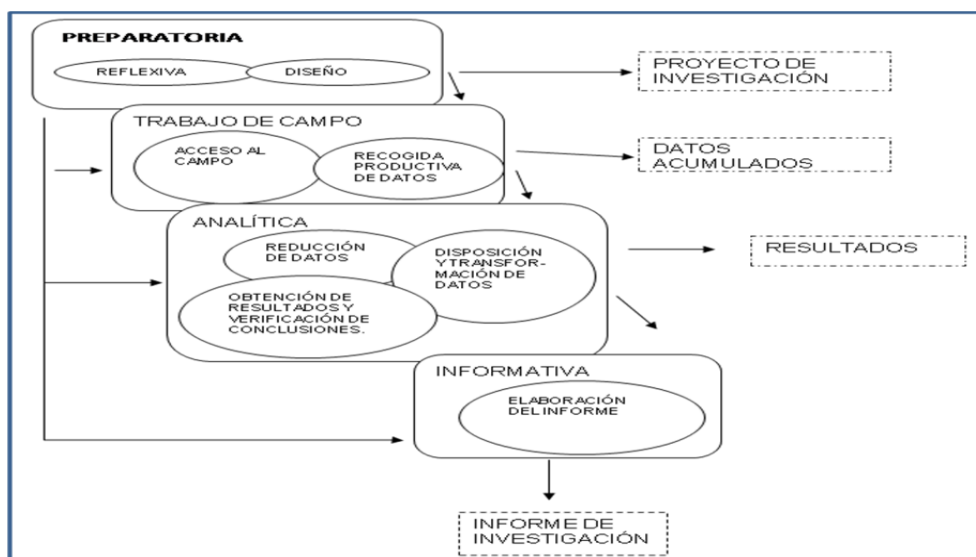


Fig. 5: Fases y etapas de la investigación cualitativa [Rodríguez Gómez, D., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999) p. 64]

4.4.1. El estudio de caso como estrategia metodológica

Esta investigación se va a desarrollar a través del análisis de estudios de caso. Es complejo definir lo que es un estudio de caso, y podemos encontrar diversas definiciones dependiendo de los diferentes autores o disciplinas.

Simons (2011, p. 19) define estudio de caso como “un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo”, indicando que la principal finalidad de hacer un estudio de caso es investigar la particularidad y la unidad del caso singular: “el caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema” (Simons, 2011, p.21). El estudio de caso se centra en lo específico, no en lo general, centrarse en lo particular y en la complejidad de un caso singular le permite comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998). Un estudio de caso es un proceso de investigación sobre un caso y sobre el propio proceso de investigación (Stake, 2000).

El estudio de caso es un estudio empírico sobre un fenómeno contemporáneo en un contexto real que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, especialmente cuando la frontera entre el fenómeno y el contexto no es clara (Yin, 1994).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) describen el estudio de caso como una estrategia de diseño de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, posibilita seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información.

González Sanmamed (1994, p. 48) define los estudios de caso como “el estudio de un ejemplo en acción”.

“El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complicitad y la unidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad” (Simons, 2011, p. 42).

El estudio de caso posibilita la comprensión al lector del fenómeno que se está estudiando y puede propiciar el descubrimiento de nuevos significados, ampliar su experiencia o confirmar lo que ya sabe (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Los casos suelen ser personas y programas, éstos se parecen unos a otros, si bien también son únicos. El interés en ellos está en estas dos cualidades. El caso es algo específico en funcionamiento y a la hora de realizar estudios de caso debemos buscar de que manera interaccionan con su contexto (Stake, 1998).

Simons (2011) se refiere a los estudios de caso como un enfoque que tiene una intención del investigador y un propósito metodológico que afectan a los métodos utilizados para la recogida de datos. Considera que los estudios de caso permiten estudiar las múltiples perspectivas, explorar los diferentes puntos de vista y demostrar la influencia de actores clave en una situación en particular. Los estudios de caso permiten explorar las causas de un proceso o dinámica de cambio y pueden determinar los factores que lo provocan. Pone de relieve como los estudios de caso ayudan a observar e interpretar los efectos del caso estudiado en un contexto concreto en lugar de tener la generalización como un objetivo del estudio. Otra de las

cualidades que esta autora menciona es la flexibilidad de este método, respondiendo a los rasgos de cada caso. Además, los estudios de caso permiten o provocan la reflexión del investigador.

Los estudios de caso son un proceso de indagación sistemática y crítica de un fenómeno que se ha seleccionado y una fuente de conocimientos que se unen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión (Simons, 2011).

La investigación con estudio de caso ha sido tachada de poco precisa, subjetiva y con falta de rigor. Pese a todo, el estudio de caso es una metodología muy usada en investigación, ocupando un lugar de relevancia entre las diferentes formas de investigar en ciencias sociales. Cada estrategia o metodología de investigación tiene ventajas o inconvenientes dependiendo del tipo de cuestión que se estudia, el control del investigador sobre los hechos a investigar y de si el objeto de estudio es un fenómeno contemporáneo o histórico. El estudio de caso es, generalmente, una de las estrategias preferidas cuando el investigador intenta responder al cómo y al por qué, cuando tiene poco control sobre los eventos a investigar y cuando el foco está sobre fenómenos contemporáneos en contextos reales (Yin, 1994).

Como ya hemos comentado, muchos investigadores desdeñan la investigación realizada con estudio de caso por cuestiones relacionadas con la falta de rigor de este tipo de investigación. Quizás muchas veces este problema está directamente relacionado con el investigador y no con la metodología. Así, que el investigador sea descuidado o poco riguroso puede influir en la dirección de sus hallazgos y en las conclusiones que alcance (Yin, 1994).

Simons (2011) señala las diferentes virtudes que tiene la investigación con estudio de caso. Esta autora juzga que el estudio de caso que usa métodos cualitativos permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas y las políticas, e interpretarlos en los precisos contextos socioculturales en que se aplican unos y otros. Mediante la investigación con estudio de caso se pueden documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia del programa o la política en acción. Puede explicarse cómo y por qué ocurren las cosas. El estudio de caso es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio. Mediante la descripción en primer plano, la

documentación y la interpretación de lo que sucede y mientras se despliega en el escenario “real”, pueden determinarse los factores que fueron fundamentales en la implementación de un programa o una política, y analizar los patrones y los vínculos entre ellos.

El estudio de caso es flexible, es decir, no depende del tiempo ni está delimitado por el método. Se puede realizar en pocos días, en meses o durante varios años, y quedar redactado de formas diferentes y con una extensión adecuada a la escala de tiempo. Es receptivo a los cambios de objetivo y a las consecuencias imprevistas de los programas de acción. Puede incluir una diversidad de métodos, cualquiera que sea el más apropiado para comprender el caso. Los estudios de caso redactados en un lenguaje accesible incluyendo: viñetas y cameos de personas que intervienen en el caso, la observación directa de sucesos, los incidentes y los escenarios, permiten que el público a quien van dirigidos los informes del estudio experimente de forma indirecta lo que se ha observado y que utilicen sus conocimientos tácitos para comprender su trascendencia. El estudio de caso tiene el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación. Esta autora añade que son una realidad de importancia política y epistemológica. Indica la posibilidad de cambiar la base de poder de quién controla los conocimientos, y reconoce la importancia de la co-construcción de la realidad percibida a través de las relaciones y las interpretaciones conjuntas que creamos en el campo. Brinda, además, la oportunidad de que los investigadores adopten un enfoque autorreflexivo para comprender el caso y a sí mismos (Simons, 2011).

Cuando Simons (2011) nos detalla las limitaciones del estudio de caso -que los detractores de este tipo de investigación destacan-, uno de los aspectos en el que pone su mirada es la subjetividad. Esta autora no considera la subjetividad del investigador un problema, juzgando que si está debidamente controlada y disciplinada es un elemento esencial para la comprensión e interpretación del caso.

Otra de las limitaciones que señala es que los informes no pueden captar la realidad tal como se vive, aunque considera que hay que acentuar “la temporalización del estudio, la naturaleza parcial de las interpretaciones y las condiciones de construcción, para que los lectores puedan hacerse su propia idea sobre su relevancia y trascendencia” (Simons, 2011, p. 47). Hay varias formas de hacer un estudio de caso, si bien, no se presentan como proposiciones ni

generalizaciones formales. La utilidad de las conclusiones para determinar políticas depende en gran parte de la aceptación de cómo se establece la validez del estudio. También hay que tener en cuenta que en muchos casos el objetivo no es la generalización con la que formular políticas, sino que el objetivo es la particularización (Simons, 2011).

Yin (1994) considera que los estudios de caso serán posiblemente la mejor elección cuando el investigador se plantee el motivo y la forma en que se produce un hecho, cuando el investigador tenga poco control sobre los sucesos y cuando la atención se centre en un hecho real o en una situación real.

4.4.2. Historia de vida

En nuestra investigación hemos sintetizado en un apartado que nosotros denominamos “topografía de vida” la información sobre la biografía de nuestros participantes. Para ello hemos puesto nuestra mirada sobre la trayectoria vital y profesional de tres profesores de tuba indagando sobre su historia de vida. En la primera de las entrevistas que hemos realizado a cada uno de los profesores, la biográfica, teníamos el propósito de encontrar líneas que marcaran la lógica de los relatos de vida, situándonos en el ámbito de la investigación biográfico narrativa.

La historia de vida otorga la palabra viva a personas para que cuenten la trayectoria vital personal y profesional, con diferentes experiencias que han marcado su itinerario de vida. Todo relato es una búsqueda de sentido y justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. El estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre su devenir da la posibilidad de acceder a una información de primer orden para conocer más profundamente el proceso educativo y, por otro lado, es en si mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, apropiándose de la experiencia vivida y adquirir nuevas concepciones de si mismos en lo referente al desarrollo personal y profesional. Y, por otro lado, comprender lo que hacen en su desarrollo profesional y poder cambiar lo que no les guste. Por todo ello consideramos que la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La historia de vida es una técnica cualitativa que consiste en el análisis y transcripción que realiza un investigador sobre el relato que elabora una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida. Se analiza la manera de entender, comprender, experimentar y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana. La finalidad es reflejar el perfil cotidiano de la vida de una persona o un grupo a lo largo del tiempo (Martín García, 1995).

La aproximación a la evolución y a la biografía de los actores es un proceso dinámico, narrativo, contextual e integral. Es dinámico porque se nutre de experiencias formativas que se han dado a lo largo de toda la vida y es un estado no acabado, que está siempre en reconstrucción continua. Es narrativa porque se sustancia en el relato de la experiencia. Se trata de un proceso contextual porque nos permite penetrar en el universo de relaciones culturales en el que tiene lugar, ofreciendo una comprensión de cómo las condiciones sociales afectan al comportamiento individual. Y es integral porque confluye en un todo global, inseparable de aspectos que marcan la evolución personal del individuo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La conceptualización del aprender a enseñar como un proceso de socialización, nos lleva a considerar las influencias que han podido afectar a los futuros profesores, incluso con anterioridad a su preparación profesional. El aprendizaje de la profesión ocurre mediante la internalización de los modelos de enseñanza durante el tiempo que se ha pasado con los profesores. Esta cultura latente viene a ser la principal influencia de conformación de los profesores (González Sanmamed, 1995c).

Influyen tres dimensiones en la evolución de un individuo, la individual, la colectiva y universal y la generacional. Cada profesor es único y sólo se puede comprender desde su perspectiva biográfica individual. A su vez cada profesor presenta aspectos de desarrollo comunes a un grupo con el que comparte una misma historia institucional dentro de un grupo y también recoge rasgos comunes a individuos de su misma generación o ciclo de vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Los factores que influyen en la conformación de la cultura latente son las primeras experiencias formativas y la influencia que tienen sobre el individuo

personas con capacidad de evaluación. Las primeras experiencias ayudan a interiorizar modelos de comportamiento que se observan a lo largo de la vida escolar, siendo el elemento clave el aprendizaje vicario. Tampoco hay que obviar la influencia de personas con autoridad moral para establecer patrones educativos. En el caso de los docentes que no han tenido una formación específica para la enseñanza, la historia escolar y formativa es un elemento muy importante para comprender su relación con la profesión (Gadali, 2010).

Se constata la idea de que la formación inicial no concluye con el objetivo de haber enseñado las herramientas básicas de la profesión, sino que éstas se adquieren durante el ejercicio de la enseñanza en el contexto de la práctica. Los esquemas de actuación profesional no aparecen de la nada con el inicio de la enseñanza, sino que se van conformando a través de las experiencias preformativas y de formación inicial y están afectados por un proceso de socialización docente entendido como condicionamiento social de los esquemas de actuación profesional (Fernández Cruz, 2010).

Las historias de vida nos permiten conocer y entender las experiencias personales y sociales que llevan a los profesores a ser los buenos profesores que son, cómo han llegado a serlo y el por qué y el para qué siguen siéndolo (López de Maturana Luna, 2010). Nos permite conocer, por boca de sus protagonistas, la apropiación de los fenómenos sociales, culturales y, por tanto, también educativos, que realizan los sujetos (Gijón Puerta, 2010).

Las historias de vida recogen la experiencia de los buenos docentes tal como estos la procesan e interpretan. Esta interpretación está filtrada por las creencias, actitudes y valores de sus protagonistas en su interacción con el medio (Álvarez, Porta y Sarasola, 2010).

Hacer patente la dimensión personal del oficio de enseñar es una forma de oponerse al profesorado anónimo, sin nombre o impersonal. La narrativa pone de relieve la dimensión emotiva de la experiencia y la complejidad y singularidad de cada acción. La enseñanza implica interacciones personales con otros donde cuestiones personales, sentimientos, emociones, estados de ánimo y la vida del profesor, están unidas a su trabajo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La investigación biográfica y narrativa abarca fuentes que ofrecen información personal, y se emplean para documentar vidas, así como eventos o situaciones sociales. Sus datos emergen de las biografías, materiales personales u otras fuentes orales que manifiestan cuestiones vitales presentes, pasadas o futuras, convirtiéndose en las historias vividas desde la perspectiva del narrador (Bolívar y Domingo, 2006).

No se puede llevar toda la cuestión biográfico-narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el contexto social y político que le da sentido o la determina. Por ello hay que tener en cuenta la estructura o el sistema en el que se produce conectando las historias de vida con otras historias y con las condiciones que las han hecho posible (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El hombre es un participante en la realidad social y en gran parte producto de esta realidad en la que se ha desarrollado y creado formando parte de la compleja estructura del mundo social, de sus tradiciones, creencias, supersticiones y costumbres que marcan las relaciones entre las personas, manifestándose todo eso en la suma de individualidades (Wisniewska, 2010).

Los sucesos de enseñanza son situados por los profesores en el contexto de sus perspectivas de vida. Las experiencias vividas forman parte de lo que los profesores son y condicionan su propia práctica docente, entendiendo la enseñanza como un oficio en el que lo profesional no puede ser dissociado de lo personal. La buena enseñanza no debe estar orientada sólo a conocer el contenido o a la eficiencia sino que debe estar asociada a emociones positivas en la clase (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La investigación biográfica como práctica de formación posibilita hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias profesionales, y un reconocimiento de los saberes adquiridos. Esto posibilita articular procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria profesional, coproducida por los destinatarios. Desde las historias de vida se parte de una valoración de las experiencias adquiridas, que se convierten en aprendizajes por un proceso autoformativo. Por otro lado, la experiencia de vida debe ser tenida en cuenta por su carácter educativo en los diferentes contextos sociales y profesionales

y debe ser rescatada biográficamente como base para insertar vitalmente las posibles acciones formativas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Abogar por un nuevo escenario de profesionalización docente en torno a la capacitación para la construcción del currículum supone admitir que el profesor no debe renunciar a mantener un conocimiento de orden superior sobre su actividad profesional, y que, por tanto, la indagación sobre su práctica es una vía eficaz de construcción de ese conocimiento de orden superior que llega a situarlo en una posición privilegiada para ser el artífice de la mejora de su enseñanza. Si el foco de la profesionalización docente se amplía desde el conocimiento para la intervención, de carácter práctico, al conocimiento para el análisis de la intervención, de orden superior, entonces sí es posible que la formación del profesorado adopte como eje vertebrador el propio desarrollo del currículum en la escuela facilitando que los profesores se apropien de los elementos teóricos necesarios para construir provisionalmente y reconstruir de manera deliberativa el currículum, experimentando alternativas de mejora y analizando sus efectos en la práctica (Fernández Cruz, 2010).

Los docentes experimentados son maestros en transformar su currículum, tienen a su disposición una gran cantidad de unidades curriculares bien organizadas que se combinan para crear una narrativa mayor. Los buenos profesores tienen el conocimiento didáctico del contenido, pues usan historias como narrativas para dar sentido a lo que enseñan, interpretando el texto del currículum de manera que sea interesante y comprensible para los alumnos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa. En primer lugar, fijarse en la vida de los profesores mediante las narrativas que formulan sobre su vida, posibilita acceder una información de primer orden que posibilita conocer mejor el proceso educativo. Además es en si mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional y esto provoque que puedan apropiarse de su propia experiencia y alcanzar nuevas comprensiones de si mismos como base para su desarrollo personal y profesional. Y esto, a su vez, posibilita que puedan cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional. En lugar de tratar de explicar la enseñanza descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, el significado de los agentes pasa a ocupar el centro de atención. El sentido que tiene

una acción tanto a corto plazo como a medio plazo sólo puede venir dado por la explicación narrativa del sujeto (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La narrativización de la experiencia es la manera como el profesor integra teoría y práctica. Reflexionar sobre la propia identidad permite cuestionarse lo que se hace y conceptualizar lo que se quiere hacer o ser. Este tema está directamente relacionado con el conocimiento que se necesita para la enseñanza. La formación se puede entender como movilización de experiencia, generando nuevos saberes, lo que puede posibilitar la reorientación del sistema formativo teniendo en cuenta estos criterios (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El eje central de la profesionalización docente está articulado en torno a lo particular y a lo colectivo, actuando estas dos dimensiones de manera íntimamente ligada. La aproximación biográfica narrativa permite investigar en profundidad estos procesos de identificación personal y profesional, lo que contribuirá a destacar el plano de análisis de los grupos de identificación profesional docente que trascienden la variabilidad individual (Fernández Cruz, 2010).

Los sujetos cuando estructuran sus vidas suelen hacerlo en relación con otras vidas, con otras personas y con el contexto social e histórico en que han vivido. Si el objetivo es comprender a la persona también se debe entender las intersecciones con otras vidas y con el entorno. Hay que resituar las palabras de los entrevistados en el contexto sociocultural del grupo de referencia (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

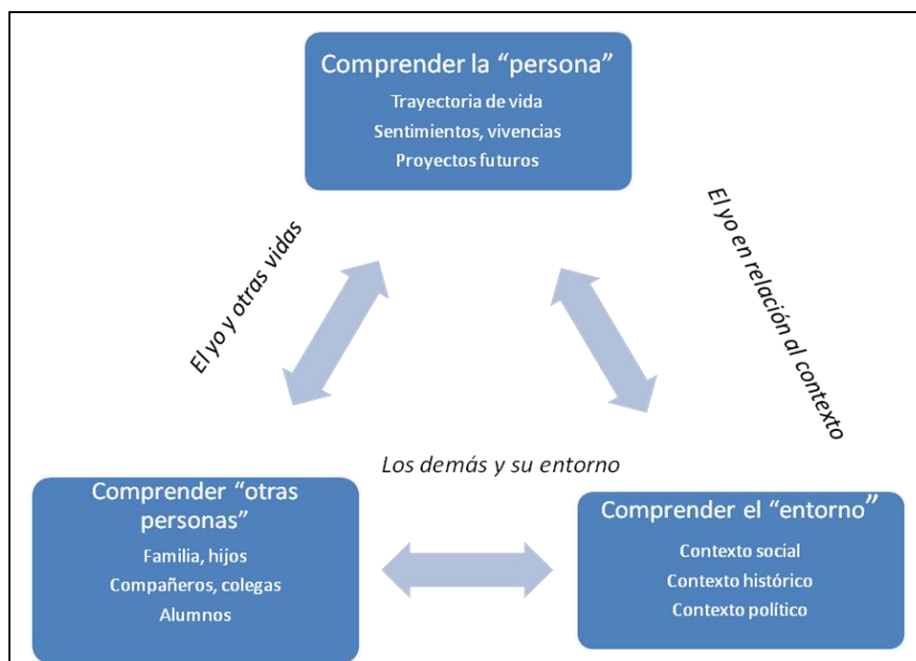


Fig.6: Comprender y situar las vidas individuales (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 126).

La investigación biográfica se ha orientado a categorizar la vida como un proceso más amplio de socialización. Cuando las narrativas biográficas no se relacionan con los contextos históricos y sociales de los que forman parte presentan graves limitaciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En la investigación biográfica narrativa es el propio investigador el que construye y cuenta la historia por medio de un relato. El investigador observa los acontecimientos y a las personas, las cuales le cuentan su propia historia y trayectoria acerca de los hechos que interesan al investigador y a partir del análisis y la interpretación de éstas construye nuevas historias o relatos que serán leídos por el público. Durante la investigación biográfica narrativa los textos del campo pasan a textos para el lector: el investigador recrea los hechos para que el lector pueda vivenciar los acontecimientos narrados (Bolívar, 2002).

Los relatos biográficos son textos a interpretar por medio de otro texto, el informe de investigación. Por ello nos encontramos con un trabajo polifónico en el que intervienen como mínimo tres voces: la voz del narrador, el marco teórico y la reflexión propia del acto de lectura e interpretación. Normalmente se intenta narrar, pensar y reconstruir como las experiencias y la vida han influido en la carrera

profesional. La selección de los participantes suele basarse en decisiones del investigador de acuerdo con lo que le interesa a él o buscando una imagen ideal. Una vez que se ha escogido a la persona conviene aclarar el objetivo de la entrevista, el proceso que se va a seguir y establecer un pacto de confianza. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Los instrumentos metodológicos permiten explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las actuales y como se proyectan en modos deseables de acción. La entrevista es la base de la metodología biográfica. Se pueden emplear otras técnicas para la recogida de datos pero normalmente serán complementarios a la propia entrevista. En la entrevista se tratarán aspectos que interesan al investigador y su contenido debe ser consensuado con los profesores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La entrevista narrativa es una conversación mediante la que se pretende alcanzar los objetivos de la investigación y en la que a veces el narrador y el oyente trabajarán juntos para producir las narrativas. El grado en el cual el entrevistador, el oyente y el investigador compartan los aspectos de su propia vida y de sus experiencias, es contingente sobre el grado en el que se considera a sí misma y a sus propias historias como una contribución al desarrollo, a “engrandecer” las historias de otros (Trahar, 2010).

La observación es uno de los instrumentos complementarios principales de las entrevistas, especialmente para la inserción de estas en sus respectivos contextos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El informe es una recreación del relato de los informantes por parte del investigador que debe unir las diferentes piezas de modo que otorguen un significado y si es posible tratar de ampliarlo. Para colocar estas piezas es fundamental el análisis. A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, teniendo en cuenta su relación entre ellos e identificando las líneas de relación establecidas, que hagan coherente el cuadro dibujado del rompecabezas inicial (Bolívar, 2002).

Los relatos de vida son siempre individuales pero tratan de comprender la personalidad de una persona a través del relato que hace de su propia vida. En los casos mejor logrados ayuda a comprender el contexto social en que se producen,

siendo el individuo fruto de un proceso en un contexto determinado en el que llega a ser sujeto: lo social se constituye en lo personal y puede permitir conocer el sistema social en el que vive o ha vivido. Como articular el aspecto individual y la generalización siempre han sido elementos debatidos. Esto hace patente la necesidad de un relato polifónico de los diferentes actores, teniendo en cuenta el valor que tenga la subjetividad y la experiencia humana para construir conocimiento. Partir de un grupo de historias de vida permite reconstruir un “tipo ideal” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La mayor dificultad de la técnica de las historias de vida se encuentra en la fase de análisis e interpretación de los contenidos. Para alcanzar un análisis satisfactorio es necesario llevar a cabo un análisis vertical (de cada relato) y otro horizontal (sobre el conjunto de los relatos) (Arjona Garrido y Checa Olmos, 1998).

“Interpretar es dar significado a los hechos o datos, en un proceso de reconstruir, trasladar o encajar las distintas piezas, en un buen bricolaje” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 206). La interpretación de los datos depende del análisis que se haya hecho con ellos pero no se identifica con éste, dependerá principalmente de las cuestiones de la investigación. Toda interpretación es una indagación sobre el significado de los datos. La investigación biográfica da lugar a un informe que a su vez es una forma particular de relato que será leído primero por los narradores y luego por el público lector (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

A la hora de analizar los datos biográficos debemos tener en cuenta los incidentes críticos, éstos ponen de relieve aquellos eventos en la vida individual que han marcado particulares direcciones o rumbos. Junto al análisis holístico de la historia de vida podemos contemplar una perspectiva focalizada en los principales incidentes críticos a modo de pivotes o caminos que van marcando la historia de vida. Estos puntos de inflexión permiten delimitar fases críticas, o la aparición de personas críticas, y condicionan y explican determinados cambios operados (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Cuando se reúnen diferentes relatos de una misma vida lo que se busca es identificar los momentos críticos y los momentos más intrascendentes. Los momentos críticos o sucesos vitales son transiciones de carácter positivo o negativo que se dan a lo largo de la vida y producen cambios en la vida de las personas dando

lugar al concepto de carrera. Entendiendo esta como la progresión ordenada en que cada paso está relacionado con el paso precedente y con el siguiente. La historia de vida lo que intenta es aportar una unidad explicativa e interpretativa a las diferentes etapas y dotar de significado y relevancia a los momentos vitales relatados por el protagonista que más interesen a la investigación (Martín García, 1995).

La aplicación de la técnica de la historia de vida conlleva una serie de inconvenientes propios como: las dificultades a la hora de localizar y seleccionar a buenos informantes, la complejidad para comprobar la veracidad de las narraciones, los olvidos del protagonista del relato, confusiones cronológicas, usar sistemas de grabación que pueden intimidar o generar desconfianza en el informante, que éste no sea sincero o eluda determinados acontecimientos o pasajes de su vida, la gran cantidad de material documental que se produce y la gran cantidad de tiempo que se necesita para su análisis y la propia recogida de datos (Martín García, 1995).

A su vez, los materiales autobiográficos se pueden poner al servicio de una determinada metodología. Además se plantea el problema de comprender que se entiende por verdad en narrativa. Una cuestión importante en la investigación biográfica es lograr una articulación temporal de lo biográfico con lo estructural, entre la trayectoria subjetiva que construye un sujeto y las estructuras sociales y profesionales en las que se inscribe (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El objetivo de la investigación narrativa no es la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, lo que pueden ayudar a comprender otros similares y, en este sentido, ser generalizables en algún grado. Lo que interesa es el grado de comprensión dentro de un grupo social o profesional de lo que queremos conocer que proporciona el relato. Las generalizaciones pueden venir porque el caso único está escrito de forma que conlleva la implicación del lector, de tal manera que cualquier persona podría haber vivido esa experiencia (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

4.4.3. Fases y etapas de la investigación

Como ya hemos mencionado, durante la elaboración del estudio de caso, el investigador irá recorriendo diferentes fases o etapas en las que tomará las decisiones oportunas.

4.4.3.1. Fase preparatoria

En la fase preparatoria diferenciamos dos etapas, la reflexiva y la de diseño. En la fase reflexiva intentamos establecer el marco conceptual y teórico desde el que parte la investigación y que se utilizará como referencia para todo el proceso. En la fase de diseño planificamos las actividades que se van a ejecutar en fases posteriores (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Nuestros primeros pasos como investigadores nos llevaron a intentar definir el objeto de estudio, el escenario en el que el estudio se iba a desarrollar, los recursos disponibles, los métodos, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, la manera de llevar a cabo el análisis de los datos y el consentimiento y aprobación de las personas o instituciones implicadas en el estudio. Si bien tuvimos en cuenta que una de las características fundamentales del diseño de la investigación cualitativa debía ser su flexibilidad y su adaptación a cada momento o circunstancia en función de los cambios que se produjeran en la realidad que se estaba investigando (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Yin (1994) señala cinco tipos diferentes de estudio de caso: explicativos, descriptivos, ilustrativos, exploratorios y evaluativos (meta-evaluación).

Stake (2000) identifica dos tipos de estudios de caso dependiendo del interés en el caso, los intrínsecos y los instrumentales. Define los primeros como los que se realizan por el propio interés intrínseco del caso, interesa ese caso en particular. Siendo los instrumentales definidos como medios para estudiar un tema o una pregunta del investigador y, por lo tanto, la finalidad va más allá que comprender un caso particular.

No siempre se puede escoger, pero si se puede se hará por razones intrínsecas o instrumentales (Stake, 1998).

El estudio de caso colectivo es aquel en el que se estudian varios casos para hacer una lectura colectiva del tema. En los estudios de casos múltiples se utilizan varios casos a la vez para investigar sobre la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Un aspecto a tener en cuenta es que los estudios de caso múltiples pueden aportar resultados similares o diferentes de cada uno de sus casos (Stake, 2000; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999; Yin, 1994).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) justifican el uso del estudio de caso único en la medida que el caso tenga un carácter único, un carácter extremo o unicidad, por el carácter revelador del mismo o como un primer análisis exploratorio o preludeo de un análisis de casos múltiples.

Dependiendo del estudio de caso que usemos también así variarán los métodos a utilizar (Stake, 1998).

Es conveniente definir el “problema de investigación” a la hora de decidir cuál debe ser el caso. De la misma manera que si se elige un caso porque plantea un interés particular, no hay que enunciar el problema, sino que conviene delimitar el propósito general de entender lo que ocurre con ese caso (Simons, 2011). Debemos tener siempre presente que “la buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento” (Stake, 1998, p. 28).

La definición del problema de investigación no es algo que se dé en un momento dado del estudio, es el resultado de todo el trabajo de investigación, siendo la identificación del problema una consecuencia de la interacción entre la inducción y la deducción. El investigador cualitativo no tiene como objetivo ofrecer una explicación parcial del problema sino que busca una explicación global del mismo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

A la hora de seleccionar los casos, Stake (1998) recomienda buscar la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Dada la limitación de tiempo y de acceso al trabajo de campo debemos procurar, si es posible, casos que sean fáciles de abordar y que admitan bien nuestras indagaciones. Por otro lado, pone énfasis en el equilibrio y en la variedad como un elemento a tener en cuenta. No todos los casos se desarrollan correctamente, hay que tener esto en cuenta en los primeros momentos, por si interesa abandonar ese caso y buscar otro.

La selección de los casos a investigar debe realizarse sobre la base de la información potencial que cada caso concreto pueda aportar al estudio (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

La selección de participantes en investigación cualitativa viene marcada por la premisa de que los participantes seleccionados cumplen unos requisitos que no cumplen otros miembros de la comunidad o grupo, lo que se pone en entredicho es la idea de población como un grupo indiferenciado de personas con unas características comunes. La estrategia de selección de participantes es deliberada e intencional. Los sujetos se seleccionan uno a uno en relación a unos criterios establecidos por el investigador (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

La selección de casos típicos-ideales se fundamenta en delimitar unos atributos que debe poseer el sujeto y luego buscar un individuo que se aproxime a ese perfil. Al usar este tipo de estrategia se puede interrelacionar un gran número de variables entre unas pocas personas (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

A la hora de escoger un caso hay que tener en cuenta diferentes factores: el tipo de estudio de caso que deseamos realizar, dónde se encuentra ubicado el caso, qué es lo que va a generar mayor comprensión, los costes de desplazamiento y el tiempo que haya que emplear (Simons, 2011). No debemos olvidar que la investigación cualitativa con estudios de caso se caracteriza por ser muy costosa a nivel de tiempo (Stake, 2000).

Por lo tanto, la identificación, selección, contextualización y justificación del caso o casos a abordar es una de las cuestiones angulares en el diseño de un estudio de casos” (Sandín Esteban, 2003).

Simons (2011) cree que al seleccionar un caso no hay que buscar un caso “típico”: cada caso es único aunque en los casos de contextos similares puedan tener elementos comunes. Por lo que, si bien se suele buscar un caso típico, a veces un caso inusual puede aportar respuestas que en casos típicos pasamos por alto. La obligación del investigador es comprender el caso que está investigando (Stake, 1998).

En nuestra investigación la selección de los informante es lo que Rodríguez Gómez, D., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999) califican como “selección

deliberada e intencional” siendo ésta una selección basada en un caso “ideal-típico”, estos supuestos se basan en los atributos del sujeto para considerarlo como informante clave.

Los informantes son profesores de tuba de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. Su predisposición para la investigación es plena, estando dispuestos a colaborar en todo lo necesario, a la vez que son profesionales con una gran capacidad reflexiva y de indagación personal.

Para incluir a estos profesores en este estudio hemos tenido en cuenta los pasos que siguió Bain (2007) en su investigación. Primero buscamos evidencias de que sus estudiantes quedaron satisfechos con su docencia y, lo que es más importante, que tenían ganas de seguir aprendiendo. Para ello tuvimos en cuenta que muchos de sus alumnos, después de acabar los estudios con estos profesores, continuaron completando su formación con otros profesores y en otros campos.

También atendimos a los resultados obtenidos después de su docencia: una muestra de sus buenos resultados es que muchos de sus alumnos son en la actualidad músicos profesionales (docentes, intérpretes...). Por último, buscamos profesores que gozaran de prestigio entre otros profesores y en el mundo de la música.

Su colaboración con este estudio es íntegra, participando en todo lo que ha sido necesario. A esto debemos unir que han realizado un gran ejercicio de reflexión y de introspectiva sobre los aspectos personales, profesionales y docentes que marcan su trayectoria profesional.

Quizás la regla más simple a la hora de emplear metodología cualitativa sea la importancia de planificar y meditar sobre el grueso de lo que se va a hacer y va a ocurrir, siendo básica la reflexión (Stake, 2000).

En el diseño de la investigación con estudio de caso es especialmente importante la pregunta de investigación, el propósito, la unidad de análisis, enlazar los datos obtenidos con el propósito y el criterio para interpretar los hallazgos (Yin, 1994).

Partir de un marco teórico da seguridad, centra la atención y hace que el análisis sea relativamente sencillo. Los inconvenientes son que puede llevar a un falso consenso o que no posibilite atender a lo inesperado. Construir la teoría a partir

de los datos permite cimentar una teoría singular del caso a partir de la propia experiencia. No siempre es fácil generar y comprender una teoría (Simons, 2011).

Por todo ello, el investigador debe desarrollar una buena estructura sea cual sea el tipo de estudio que vaya a realizar. El uso de una buena estructura teórica no solo es necesaria para definir el camino apropiado para llevar a cabo la investigación sino que también es un vehículo para generalizar los resultados (Yin, 1994).

Entendemos la recogida de datos como la acción de reducir de manera intencionada y sistemática, mediante los sentidos o un instrumento mediador, la realidad que se pretende estudiar a una representación o modelo que resulte más comprensible o fácil de tratar. Todo ello teniendo en cuenta que lo que da valor a los datos es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de recogida (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Para la selección del método de investigación hay que analizar el enfoque del estudio, su aplicación, la cuestión a investigar y el propio proceso. Teniendo en cuenta la meta de la investigación y el objetivo, Flick (2004), recomienda métodos específicos para cada pregunta de investigación concreta pues no todos los métodos son apropiados para cada pregunta de investigación. Estima oportuno considerar a los individuos que son objeto de la investigación para tomar las decisiones oportunas metodológicas y evaluar su conveniencia. Este autor cree que hay que valorar la conveniencia del método y de su aplicación. Por otro lado, juzga apropiado revisar si el método resulta conveniente al tema de estudio. Por último, cree que se debería contemplar también su grado de ajuste en el proceso de investigación.

En lo que concierne a la elección de los métodos a utilizar, Simons (2011) considera que hay que elegir los métodos por su potencial de dar respuesta a nuestros propósitos de investigación y no por otros motivos como la costumbre o el gusto personal.

Yin (1994) estima que las seis fuentes principales de datos para el estudio de caso son: documentos, grabaciones de archivo, entrevistas, observación directa, observación-participante y aparatos físicos.

Para conseguir una validez mayor en esta investigación y, por consiguiente, aumentar el crédito de la interpretación usamos la triangulación de métodos: la entrevista, la observación y el análisis de documentos (Stake, 1998).

4.4.3.2. Fase de Trabajo de campo

Entendemos por acceso al campo el proceso por el cual el investigador accede de manera progresiva a la información relevante para su trabajo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

El acceso al campo es un proceso que requiere un esfuerzo constante del investigador para llegar a lograr información fundamental para su estudio. Para ello, el investigador debe acceder al campo como alguien que quiere aprender algo y para quien cada situación es nueva o poco conocida. En consecuencia no debe aparecer como alguien que conoce de antemano lo que va a pasar y la respuesta a todas las preguntas (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Una vez en el campo debemos ser explícitos y claros con los participantes del estudio en lo que se refiere al tiempo, contexto... Debemos ser transparentes con el tipo de relación que buscamos establecer con los participantes, siendo en muchos casos aconsejable involucrar a los participantes en la investigación, hacerles formar parte de ella. Destacamos la importancia de mantener una relación de trabajo abierta con los participantes para que perciban que el estudio les servirá de algún provecho y que cualquier dificultad se podrá resolver amigablemente (Simons, 2011).

Una vez en el campo el investigador asume diferentes roles. El investigador asume un determinado rol dependiendo del estudio de caso que desea realizar, teniendo en cuenta sus preferencias personales, los métodos para reunir los datos y el público al que va dirigido (Simons, 2011). La elección de los roles influye en los significados que se van a desarrollar del caso, pero muy pocas veces está clara cuál es la mejor opción (Stake, 1998). El investigador se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa, escribe... realizando las acciones de aquellos con los que comparte determinadas situaciones educativas (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

En la investigación cualitativa destaca la importancia del investigador al ser él mismo y sus competencias comunicativas el principal instrumento de recogida de datos y de cognición. El investigador tiene el problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con la persona o personas estudiadas (Flick, 2004).

Las características del investigador son un aspecto crucial a la hora de llevar a cabo el estudio. Porque a través de su habilidad, paciencia, perspicacia y visión, el investigador recaba la información necesaria para desarrollar un buen estudio cualitativo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Simons (2011) opina que es importante realizar un estudio sobre las personas que intervienen en el caso. En primer lugar, la necesidad de interpretar los programas y las políticas a través de la perspectiva de quién lo aplica, estando influenciados por quién y dónde los llevan a la práctica, influyendo el escenario, las necesidades y la propia experiencia. En segundo lugar, lo justifica porque la investigación con estudio de caso, especialmente cuando tiene una vocación educativa, es un proceso social interactivo. Por último, considera que interpretar la experiencia de las personas que intervienen en un programa ayuda a comprender no sólo los factores sociopolíticos que intervienen, sino también el impacto de estos factores en el individuo y en el propio caso. Cuando en un estudio de caso nos proponemos representar a personas, la finalidad es comprender cómo influye su experiencia.

La investigación se desarrollará a través de la reflexión, pero se trata de una reflexión intuitiva, introspectiva y basada en el conocimiento tácito (González Sanmamed, 1994).

Durante la realización del estudio el investigador debe tener presentes cuestiones éticas. No debemos olvidar que el investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su labor como investigador, sino que en él se proyectan valores y planteamientos éticos (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Como investigadores debemos tener presente cómo nuestros valores y acciones afectan la recogida e interpretación de los datos e influyen a las personas y acontecimientos presentes en el campo. Ya que el investigador es el principal instrumento en la recolección de datos, tenemos que controlar el impacto de la interpretación y el informe sobre el proceso de investigación y su resultado (Simons, 2011).

Cuando se hace un estudio de caso hay que ser conscientes de que el investigador es un intérprete en el campo, con el objetivo de observar el desarrollo del caso y de tomar las decisiones precisas en cada momento para poder entender el

caso en su totalidad. El investigador alcanza sus conclusiones a partir de la mezcla de su experiencia personal, estudio y conclusiones de otros investigadores. Para que se produzca un buen estudio de caso el investigador debe ser paciente, reflexivo y dispuesto a considerar otras versiones del caso (Stake, 1998).

“El estudio de caso es empático y no intervencionista” (Stake, 1998, p. 23). El investigador no debe estorbar a la actividad cotidiana del caso, debe comprender cómo ven los actores y las personas estudiadas las cosas y debe intentar preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (Stake, 1998).

Simons (2011) señala que durante la investigación debemos establecer una relación con los participantes que respete la dignidad humana, la integridad y, además, en la que los participantes puedan confiar. Considera que debemos estar seguros de que no hacemos un mal uso de la información y que no explotamos la franqueza y la vulnerabilidad de la persona. Cuando los participantes vean por escrito experiencias que compartieron con el investigador no deben sentirse en peligro o abandonados.

Como consecuencia de la naturaleza individual y personal de la investigación cualitativa, esto plantea numerosos problemas éticos que deben, en su mayoría, haberse resuelto antes de empezar el análisis de los datos. No obstante es importante garantizar el anonimato (si se ha llegado a ese acuerdo con los participantes) y el conocimiento de los entrevistados de que ocurrirá con los datos que han proporcionado (Gibbs, 2012).

Los estudios de caso a menudo tienen un interés público, si bien esto no le da derecho al investigador a invadir la privacidad de las personas para llevarlos a cabo: no debe prevalecer el estudio por encima de las personas que son objeto del mismo. Por ello, los investigadores cualitativos deben tener buenas maneras y un código ético estricto (Stake, 2000).

Recogida de datos

No se puede marcar un momento determinado en el que se inicia la recogida de datos, aunque se suele empezar previamente a la dedicación plena al estudio (Stake, 1998).

“La documentación de los datos no es simplemente un registro neutral de la realidad sino que es un paso esencial en la construcción de la realidad en el proceso de investigación cualitativa” (Flick, 2004, p. 26).

Durante la recogida productiva de datos debemos tomar decisiones de manera continua. Un aspecto relevante durante esta etapa es asegurar el rigor de la investigación, para ello debemos tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación a los datos. Otra forma de asegurar el rigor es a través del proceso de triangulación, utilizando diferentes métodos, datos, teorías y disciplinas (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Los textos son los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, la base de las interpretaciones y el medio central para presentarlos y para comunicarlos. Este proceso de documentación de los datos comprende esencialmente tres pasos: registrar los datos, editarlos (transcripción) y construir una “nueva” realidad en y por el texto producido (Flick, 2004).

Las transcripciones de los datos cualitativos implican un cambio de medio y, por tanto, un grado de transformación e interpretación de los datos (Gibbs, 2012).

Los textos producidos deben posibilitar construir la realidad estudiada de una manera específica y hacerla accesible como material empírico para los procedimientos de interpretación (Flick, 2004).

4.4.3.3. Fase de análisis e interpretación

Los datos no son nada más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas para obtener del conjunto un todo coherente y significativo. Analizar datos consiste en limitar partes y descubrir relaciones con el todo. Análisis es el conjunto de operaciones que el investigador realiza sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes con el problema de investigación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

El análisis es el conjunto de procedimientos que permiten organizar y entender los datos para producir conclusiones y una comprensión general del caso (Simons, 2011).

El análisis de un estudio de caso depende enormemente de las habilidades del investigador, de su personalidad, intuición, experiencia... En los estudios de caso no podemos establecer guías o líneas de análisis que puedan ser replicadas o que sean apropiadas a todas las situaciones (Simons, 2011).

Los datos cualitativos pueden ser muy variados pero todos tienen en común que son ejemplos de comunicación humana significativa. Los datos deben ser analizados, por un lado para poder abarcar el gran volumen que se suele generar y ocuparse de ellos de una manera práctica y consecuente y, por otro lado, para poder interpretarlos (Gibbs, 2012).

No existe un momento determinado en que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones así como a los resúmenes finales (Stake, 1998).

Stake (1998) considera que el investigador cualitativo no debe entender el análisis como algo separado de los esfuerzos constantes de dar sentido a las cosas: el fin del estudio de caso es comprender el caso.

Nuestra tarea como investigadores durante el análisis es encontrar significado a los materiales fruto de la recogida de datos provenientes de diferentes fuentes, posibilitando que el investigador pueda acceder a resultados y conclusiones, profundizando en el conocimiento de la realidad objeto del estudio (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

El análisis de narraciones y biografías no se centra sólo en lo que dicen las personas sino que se indaga en el cómo y el por qué lo dicen y en lo que sienten y experimentan. Las narraciones tienen funciones sociales como forma de compartir sabiduría. Las biografías identifican actores y acontecimientos clave que a menudo son momentos decisivos. Este análisis implica una lectura detallada de las historias (Gibbs, 2012).

Se pueden diferenciar dos estrategias básicas al manejar textos, por un lado, la codificación del material con el propósito de categorizar y/o de desarrollar una

teoría y, por otro lado, el análisis más o menos secuencial del discurso que intenta reconstruir la estructura del texto y del caso (Flick, 2004).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p. 199) entienden “que el dato fruto de la realidad actúa como referente, en la medida que construye una elaboración de la misma, y que no se limita a la concreción material resultante de operaciones de recogida y muestreo. Consideramos el dato como una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el entrevistador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa de los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de la información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación”.

El análisis de datos consiste en examinar, categorizar, etiquetar o, en caso contrario, recombinar los hallazgos en dirección al propósito inicial de estudio. El análisis es una de las partes más complicadas de un estudio de caso porque las estrategias de análisis no son fáciles de aplicar ni se puede hacer de una manera mecánica, no hay ninguna receta válida a seguir (Yin, 1994).

En lo que concierne al análisis de datos Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) consideran que no existe un modo único ni estandarizado de análisis de datos, si bien diferencian una serie de actividades y operaciones comunes a la mayoría de los estudios cualitativos que nosotros también contemplaremos. Estas tareas son reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones. Este proceso, según los mismos autores, no es lineal sino que puede darse de manera simultánea, de manera reiterativa y forma interconectada.

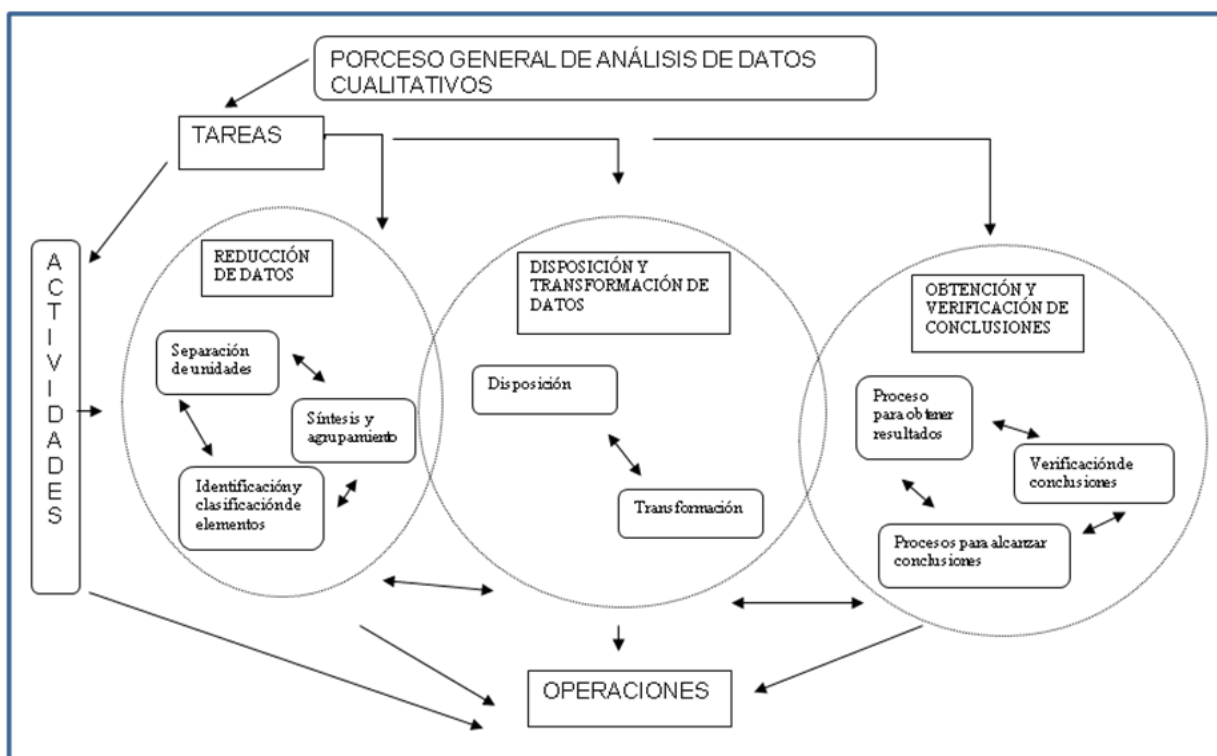


Fig. 7: Proceso general de análisis de datos cualitativos (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), p. 206)

a) Reducción de datos

Durante la realización del estudio el investigador recoge información respecto a la realidad sobre la que centra su trabajo. Una de las primeras tareas a realizar es simplificar estos datos para hacer manejable la información.

La reducción de datos es el proceso de seleccionar, delimitar y apartar los datos clave recogidos durante la investigación (Simons, 2011).

Entre las tareas de reducción de datos, posiblemente, las más representativas y habituales sean la categorización y la codificación. Las tareas de reducción de datos forman parte incluso de las formas más básicas de análisis que comporta la propia elaboración de los datos. La reducción de datos también supone descartar o seleccionar para el análisis parte del material informativo recogido, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos o prácticos. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

La codificación es un proceso que consiste en identificar uno o más pasajes del texto que ejemplifiquen alguna idea temática e identificarlos con un código. Uno

de los problemas más importantes de la codificación es asegurar que los códigos son lo más analíticos y teóricos posible, posibilitando nuevas explicaciones teóricas o basadas en el análisis de los datos (Gibbs, 2012).

b) Disposición y transformación de datos

La naturaleza de los datos cualitativos propicia algunas dificultades para su análisis. Si queremos llegar a extraer algún tipo de conclusión de estos datos es necesario presentarlos de una manera ordenada y funcional. La disposición de los datos es un conjunto ordenado de la información, presentando estos de forma espacialmente ordenada, abaricable y operativa para poder resolver las cuestiones de la investigación. Cuando esta disposición conlleva además un cambio en los datos presentados esto nos conduce a una transformación de los datos (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Una jerarquía de la codificación ordena los códigos en grupos, esta codificación ayuda a realizar la estructuración a la vez que se puede ver ya como un paso más en el análisis de los datos. La jerarquía permite ver claramente las relaciones, puede constituir en sí misma un análisis de datos, previene la duplicación de códigos, permite ver la gama de posibles formas de presentación de las cosas y posibilita ciertos tipos de preguntas analíticas (Gibbs, 2012).

Establecer comparaciones es una fase destacada del análisis en la que se puede ir más allá del nivel descriptivo. Las comparaciones ayudarán a entender la relación entre los factores, los fenómenos, los entornos, los casos, etc. (Gibbs, 2012).

c) Obtención y verificación de conclusiones

Bajo la denominación de conclusiones aparecen los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos. La tarea de extraer conclusiones no puede circunscribirse a ningún momento en particular del análisis sino que está presente durante todo el estudio (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

“La interpretación de datos está en el centro de la metodología cualitativa” (Flick, 2004, p. 192). Cuando Simons (2011) conceptualiza la interpretación se

refiere a ésta como la comprensión y percepción que se obtiene mediante un tratamiento más holístico e intuitivo de los datos y las ideas que revelan. Si bien se pueden tener en cuenta los resultados del análisis, la interpretación abarca un espectro más amplio que pone énfasis en mantener la concepción holística de los datos a través de procesos intuitivos y hermenéuticos: “Para comprender y analizar declaraciones es necesario tener en cuenta el contexto en el que suceden” (Flick, 2004, p. 213).

La forma en que enfoquemos el análisis y la interpretación dependerán en gran medida de la perspectiva general que demos a nuestra investigación. Así, desde el momento que nos planteamos nuestros propósitos de investigación y diseñamos nuestro estudio ya estamos enmarcando nuestro análisis. Este análisis estará presente durante todo el tiempo que dure el estudio (Simons, 2011).

Stake (1998) apunta dos estrategias para alcanzar los significados de los casos, una interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo de ellos como conjunto o clase. En el estudio de caso se usan las dos estrategias.

En nuestra investigación para la codificación y el análisis de los datos seguimos un proceso que hemos ilustrado en el siguiente esquema (Fig. 7).

Para la realización de éste esquema hemos tenido en cuenta los datos que fuimos recogiendo durante la investigación. Por un lado, tenemos los aspectos del ámbito personal y los relativos al ámbito profesional y tratamos de analizar cómo influyen estos en la acción docente y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, consideramos los elementos que conforman el proceso de enseñanza aprendizaje e intentamos establecer cómo funcionan e interactúan. Y rodeando todo esto colocamos los elementos sociales y tratamos de determinar cómo influyen en todo el proceso.

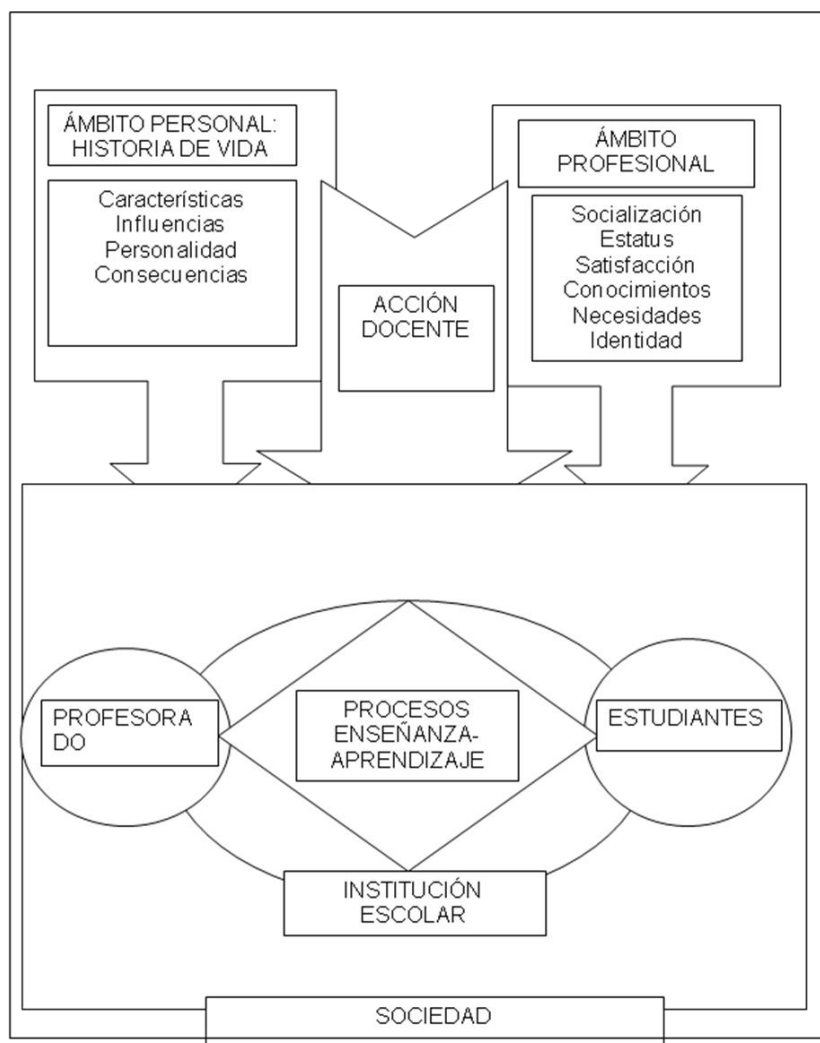


Fig. 8: Codificación y análisis de los datos

4.4.3.4. Fase informativa

“La elaboración de un informe permite conservar la investigación, registrarla en un formato que haga posible la recuperación en cualquier momento futuro y facilite su difusión y comunicación a las distintas audiencias interesadas” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 259).

Los estudios cualitativos implican escribir. Después de recoger los datos y hacer el análisis tiene sentido escribir los datos y publicarlos, pero además escribir es un elemento esencial del proceso investigador y del propio análisis (Gibbs, 2012).

El informe de investigación debe incluir el planteamiento del problema, la metodología empleada y los resultados alcanzados. Por ello el informe de investigación cualitativa debe aludir a ciertos aspectos como: revisión de literatura y planteamiento del problema, metodología, resultados y conclusiones, referencias bibliográficas y datos originales (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

El modo en que está escrito el informe debe estar relacionado con la audiencia a la que va dirigido (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Los investigadores conocen el laborioso camino que va desde escribir a leer, mediante la lectura de los textos resultado de la investigación se puede salvar este viaje (Stake, 2000).

“El estudio de caso debe tener un objetivo claro, contener muchos datos relevantes, estar localizado en su contexto sociopolítico y representar con imparcialidad y exactitud los juicios y las opiniones de los participantes (...) debe contar una historia de la evolución, el desarrollo y la experiencia de un caso concreto (...) Las pruebas que se muestren deben ser suficientes para justificar las conclusiones o implicaciones sacadas dentro del alcance de la base de datos que tengamos” (Simons, 2011, p. 206).

El conocimiento es transferido desde la lectura, la comunicación es facilitada por una cuidadosa estructura. La generalización puede ser un proceso inconsciente tanto desde la investigación como desde la lectura. Siguiendo un camino personal y privado las ideas son estructuradas, destacadas, subordinadas, conectadas, incrustadas en un contexto o en una situación, aceptadas y puestas en duda (Stake, 2000).

La lectura puede modificar el conocimiento previo en la línea de generar conexiones diferentes lo que puede provocar que sean útiles para el individuo. El conocimiento fruto de la transferencia es difícil de entender: resulta complicado valorar como un pequeño aspecto de un caso puede afectar a los lectores para modificar su concepción sobre otros casos en general, aún cuando el caso no sea un caso típico (Stake, 2000).

Los investigadores que usan los estudios de caso tienen que ser conscientes de que sus casos pueden ser comparados con otros. Stake (2000) define la comparación como una estrategia epistemológica, un poderoso mecanismo conceptual, que fija la atención sobre uno o unos pocos atributos.

La generalización no debe ser totalmente despreciada pero la particularización merece ser elogiada. Conocer particularidades fugaces por supuesto que no es conocer algo. Pero que se convierta en algo fácilmente entendible permite un conocimiento pleno de lo particular, reconocible también en nuevos y extraños contextos. Conocer particularidades es una forma de generalización, no una inducción científica pero es una generalización naturalista. La generalización es el camino tanto para el conocimiento intuitivo como para el empírico (Stake, 2010).

Gibbs (2012) recomienda ser cauto con las generalizaciones excesivas evitando el anecdotismo selectivo y siendo cuidadoso con afirmar que los resultados son pertinentes en entornos más amplios.

Simons (2011) contempla la generalización naturalista, y considera que se llega a ella mediante el reconocimiento de las similitudes y las diferencias de casos o situaciones que al lector le son familiares, apelando más a la comprensión que a la explicación. Si se nutre al lector de suficientes detalles y una descripción rica, el propio lector podrá discernir que puede generalizar para su propio contexto y qué no. Por otro lado, es especialmente útil para animar al lector a que investigue en sus propias situaciones y saque sus propias conclusiones.

Las personas desarrollan por sí mismas como producto de su experiencia la generalización naturalista. Esto deriva en el conocimiento tácito de cómo las cosas son, porque son, que sienten las personas sobre éstas y como van a ser en el futuro y en otros lugares que les resulten familiares (Stake, 2010).

Los estudios de caso seguirán siendo probablemente populares en un futuro a causa de su estilo, su utilidad para la exploración, la universalidad e importancia del conocimiento fruto de la experiencia y por su compatibilidad con este tipo de conocimiento. Es de esperar que los estudios de caso sigan teniendo una ventaja epistemológica por encima de otros métodos de investigación como base para la generalización naturalista. La generalización naturalista ha sido un método probado y

fundamentado como una manera directa y satisfactoria de añadir experiencia y mejorar el conocimiento (Stake, 2010).

Nuestros comentarios, reflexiones e interpretaciones se apoyan en extractos procedentes de las distintas técnicas de investigación empleadas. Cuando se utilicen las entrevistas cada cita está acompañada de la letra E, la letra que identifica al investigado (M: Miguel, E. Eduardo, C: Carlos) y un número (1: primera entrevista, 2: segunda entrevista, 3: tercera entrevista) seguidos de una coma y el número que especifica la página correspondiente en la transcripción. Las notas de campo se indicarán con las letras NC, la letra que identifica al investigado (M: Miguel, E. Eduardo, C: Carlos) seguidos de una coma y el número que especifica la página correspondiente en la transcripción.

4.5. Técnicas e instrumentos de investigación

Como ya hemos comentado, en nuestra investigación empleamos la entrevista, la observación y el análisis de documentos. Estos instrumentos nos permitirán un análisis exhaustivo y la comprensión de los casos investigados (Simons, 2011).

4.5.1. La entrevista

La entrevista cualitativa constituye una manera clave de explorar cómo los sujetos experimentan y entienden su mundo. Posibilita un acceso único al mundo vivido de los sujetos, siendo ellos los que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones, por ello, la entrevista representa un método poderoso de producción de conocimiento de la situación humana. La entrevista se puede entender como una conversación que tiene una estructura y un propósito que vienen dados por el entrevistador. Es un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el fin de alcanzar un conocimiento meticulosamente comprobado con el objetivo de construir conocimiento. La entrevista no es un dialogo entre iguales, hay una asimetría donde el entrevistador, controla la secuencia

y utiliza el resultado para sus propósitos (Kvale, 2011). Lo que abarca la entrevista está decidido e influido por los entrevistadores (Stake, 1998).

Yin (1994) considera que el uso de entrevistas tiene la ventaja de que permiten fijar el objetivo a indagar y aportan una gran cantidad de datos. Entre las desventajas señala que se pueden obtener datos parciales o poco precisos debido a la pobreza con la que el investigador construye las preguntas o a que las respuestas no sean todo lo ricas que el investigador desearía. Otro de los inconvenientes es que las respuestas sean inexactas debido al olvido de ciertos detalles del entrevistado. Finalmente Yin (1994) señala que, en determinadas ocasiones, el entrevistado dice lo que cree que el entrevistador quiere escuchar en vez de lo que piensa.

Mediante la entrevista cualitativa podemos entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas y su mundo vivido previo a las explicaciones científicas (Kvale, 2011).

La entrevista es una técnica de investigación ampliamente usada en investigación cualitativa. La entrevista nos aporta muchos datos que nosotros no podemos observar pero que otros han observado o están observando y es el cauce principal para reflejar realidades múltiples (Stake, 1998). La entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo para obtener datos de un problema determinado. Presupone al menos la existencia de dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Stake (1998, p. 63) señala que “conseguir entrevistar es lo más fácil de los estudios de caso. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto”.

La entrevista en profundidad tiene cuatro objetivos: A. Documentar la opinión del entrevistado sobre un tema. B. Implicación activa y aprendizaje del entrevistador y el entrevistado al favorecer la entrevista una identificación y un análisis de los temas. C. La flexibilidad de poder cambiar de tema o profundizar en determinadas respuestas o temas. D. Desvelar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables (Simons, 2011).

No existe una entrevista correcta o ideal: la manera idónea de realizar la entrevista depende del tema y el propósito de la entrevista, de los sujetos que

intervienen en la entrevista y de las concepciones epistemológicas del conocimiento buscado (Simons, 2011; Kvale, 2011).

En las entrevistas podemos considerar tres perspectivas: la entrevista como acontecimiento, la entrevista registrada y la entrevista texto. A su vez, a la hora de utilizar una entrevista podemos distinguir tres grandes momentos: planificarla, llevarla a cabo y transcripción e interpretación de la entrevista. A la hora de planificarla debemos tener en cuenta a quién se va a entrevistar, quién va a ser el entrevistador, establecer la primera relación y exponer los propósitos, realizar la guía de entrevista (ha de tener un amplio grado de apertura pero si se hace a varios sujetos del mismo grupo debiera existir congruencia entre ellas para facilitar el análisis posterior), planificar y crear el contexto adecuado y establecer los principios éticos de la entrevista y la investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Kvale (2011) señala siete etapas diferentes en la investigación con entrevistas, entendiendo este proceso como una progresión lineal a través de las diferentes fases: organización temática, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación e informe. Este autor considera que cuanto más atención se dedique a las etapas de organización, temática y diseño más probabilidades de conseguir una entrevista de éxito tendremos. Posibilitando que las etapas posteriores sean más sencillas de llevar a cabo y que podamos alcanzar con mayor probabilidad un conocimiento nuevo significativo.

En la puesta en práctica de la entrevista hay que tener en cuenta aspectos relacionados con la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de las preguntas, la recogida y registro de las respuestas y la finalización del contacto entre entrevistador-entrevistado. En el análisis e interpretación de los resultados el investigador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones en relación con el problema estudiado (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Kvale (2011) considera que es fundamental la calidad de la entrevista para la calidad del análisis, la verificación y el informe de investigación. Este autor establece seis criterios de calidad de las entrevistas, los tres primeros se refieren a la riqueza, longitud y claridad de las respuestas del entrevistado. Los otros tres se refieren a la posibilidad de interpretar y verificar la entrevista durante su realización y a que la entrevista informe por sí misma y no requiera apenas de explicaciones adicionales.

La calidad de la entrevista no depende únicamente de las preguntas planteadas, ya que la actitud del entrevistador puede resultar decisiva. Hay que prestar una atención especial a la situación de entrevista y a la interacción social. La entrevista debe empezar con una explicación del entrevistador de la situación y del propósito que se persigue. Es fundamental establecer un buen contacto con el entrevistado mediante una escucha atenta, dejar una pausa después de cada respuesta por si el entrevistado quiere proseguir y mostrar interés, comprensión y respeto (Kvale, 2011).

La realización de entrevistas conlleva una especial atención a cuestiones éticas. El investigador debe tomar las decisiones oportunas sobre la ética de su trabajo, estando estas decisiones sustentadas por la integridad del investigador. Se debe poner énfasis en la necesidad de obtener el consentimiento informado para participar en la investigación, asegurar la confidencialidad a los sujetos, tener en cuenta las consecuencias de la participación de los sujetos en el estudio y el rol del investigador en el mismo (Kvale, 2011).

Podemos decir que existe una verdadera relación de confianza cuando el entrevistado aporta información personal comprometedora para él. Es aconsejable, en los primeros momentos de la entrevista, no preguntar por detalles concretos de una actividad o conducta. Otros elementos que favorecen la consecución de un buen clima son no emitir juicios, permitir que el entrevistado hable, realizar comprobaciones cruzadas, prestar atención y ser sensible, así como implicarse en lo que se está diciendo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Durante la realización de las entrevistas es importante la relación de confianza que se establece entre el entrevistador y el entrevistado, el *rapport*. El establecimiento del *rapport* es esencial para la generación de datos en profundidad. Es importante crear un ambiente confortable para que el entrevistado se exprese con comodidad. También se recomienda que el entrevistado conozca la naturaleza de la investigación, los objetivos y el proceso que se va a llevar a cabo (Simons, 2011).

Hay que crear un contexto propicio para la comunicación, posibilitando que los entrevistados se sientan cómodos para expresar sus pensamientos o sentimientos más íntimos. Es conveniente en algunos casos enviar las preguntas a los entrevistados con anterioridad para que puedan preparar las respuestas. De la misma

manera que cuando comenzamos con la entrevista, centrarnos directamente en el estudio, haciendo una breve explicación y siendo claro en cuanto a las intenciones y los procedimientos. Otros aspectos que ayudan a establecer el rapport y que contribuyen a realizar una buena entrevista son facilitar la reflexión del entrevistado con silencios, pequeños gestos, miradas... que le ayuden y estimulen a seguir hablando. Es fundamental escuchar de manera activa, atenta, ser pacientes y aprender de lo que nos están diciendo (Simons, 2011).

Grabar una entrevista contribuye a asegurar la precisión al transcribirla y aumenta la veracidad del informe. Además nos permite no tener que anotar todo por lo que posibilita centrarse en la naturaleza interpersonal de la entrevista. La grabación contribuirá a comparar los datos obtenidos de la grabación con lo que hayamos tomado mientras esta se producía. La grabación también puede conllevar inconvenientes que hay que minimizar. Puede fallar el equipo de grabación y provocar que al estar confiados de que posteriormente lo volveremos a oír no prestemos atención. Además la grabación requiere de mucho tiempo para la transcripción y el análisis (Kvale, 2011).

Un aspecto importante es tomar notas mientras hacemos la grabación. Aparte de tomar notas de aspectos que nos parezcan relevantes, nos permite interrumpir el contacto visual con el entrevistado, lo que facilita el proceso social (Simons, 2011).

La reflexión sobre el análisis de la entrevista debe estar presente desde el inicio del proceso de investigación. Cuantas más decisiones sobre el análisis se tomen en las fases iniciales de la investigación más sencillo y cualificado será el análisis posterior (Kvale, 2011).

Flick (2004) establece que un criterio para especificar la validez de las entrevistas es establecer si es posible garantizar el grado de autenticidad que se pretendía al realizarla y que hay que tener en cuenta la dificultad de establecer un vínculo entre las relaciones que se estudian y la versión de ellas que proporciona el investigador. Para ello tendremos en cuenta lo que Flick (2004) denomina como el respaldo empírico de los datos brutos, el análisis de la situación de la entrevista y la validación comunicativa.

La validez de una entrevista depende de su propósito y de las concepciones epistemológicas de la objetividad y el conocimiento. La validez del conocimiento

está relacionada con el conocimiento del oficio del investigador que utiliza la entrevista y que comprueba, cuestiona y teoriza continuamente los hallazgos de la entrevista (Kvale, 2011).

Es posible obtener generalización analítica a partir de la investigación con entrevistas. Depende en gran medida de las descripciones contextuales ricas realizadas que incluyen la argumentación del investigador para la transferibilidad de los hallazgos a otros sujetos y situaciones, así como la generalización a partir del informe realizada por los lectores (Kvale, 2011).

En nuestra investigación realizamos tres entrevistas a cada uno de los sujetos. Las entrevistas llevadas a cabo fueron entrevistas semi-estructuradas. Estas entrevistas son las más habituales en la investigación cualitativa, tienen una secuencia de temas que se deben tratar así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, existe la posibilidad de cambiar la secuencia y la forma de las preguntas para profundizar en lo que los entrevistados responden y en sus historias (Kvale, 2011).

Realizamos tres entrevistas a cada uno de los sujetos:

- La primera fue Biográfica: en ella reconstruimos su biografía personal y formativa, sus expectativas respecto a su futuro profesional durante la época de estudio y su experiencia profesional antes de la docencia.
- La segunda tratamos el estado actual del panorama profesional para los alumnos, la evolución que se ha producido en los últimos años en la enseñanza de la tuba y su punto de vista sobre la dirección que debemos seguir en su enseñanza en un futuro.
- La última de las entrevistas versó sobre su ocupación como profesor. En ésta tratamos de identificar los principios de su labor como docente, la interacción que lleva a cabo en el aula y los principios que sigue durante su enseñanza.

En lo referente a la validación del guion de las entrevistas que realizamos en nuestra investigación, señalar que fueron revisadas por tres expertos, dos en metodología cualitativa y otro en enseñanza musical. Uno de ellos propuso cambiar el ítem 13 de la primera entrevista “*¿Qué otras actividades profesionales has tenido*

antes de dedicarte a la docencia?” por considerar que esta pregunta suponía que el profesor había tenido un trabajo previo, la cambiamos por “*Si has tenido otras actividades profesionales antes de dedicarte a la docencia ¿Cuáles han sido?*”. Otras valoraciones que se realizaron estaban relacionadas con posibles interpretaciones de las futuras respuestas, y estas consideraciones ya las habíamos contemplado durante la elaboración del guion.

Otra de las acciones que llevamos a cabo fue aplicar los guiones de las entrevistas en una prueba piloto (Stake, 1998). Estas entrevistas fueron aplicadas a un profesor de tuba, con una larga trayectoria en la docencia de la tuba. Después de realizar las entrevistas, los problemas con los que nos hemos encontrado han sido en lo referente a la pregunta número cuatro de la tercera entrevista.

Decidimos eliminar esta pregunta (colocada en el nº 4 de la 3ª entrevista) (*¿Cómo aprendiste a ser un buen profesor?*), y se introdujo una nueva en el número 4 de la 3ª entrevista, (*¿Cómo dirías que has aprendido a ser profesor?*). El motivo del cambio ha sido facilitar la comprensión de la pregunta y no influir directamente en su respuesta.

Para recoger la entrevista nosotros usamos una grabadora Yamaha Pocketrak CX y grabamos en calidad Mp3 128 bit.

Antes de realizar la entrevista le enviamos el guión a los entrevistados y después de realizar la transcripción llevamos a cabo una “revisión de los interesados” en la que los participantes revisaron el borrador en el que se reflejaban sus palabras y acciones (Stake, 1998). En esta revisión los entrevistados corrigieron algunos nombres propios y añadieron otros que durante la entrevista no precisaron.

4.5.2. La observación

“La observación viene a constituir un método de análisis de la realidad, en el que a través de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones, personas... y las dinámicas y relaciones que se generan entre ellos, y teniendo en cuenta el contexto en que se desarrollan, accedemos a informaciones que nos permiten interpretarlos y

comprenderlos, en respuesta a los objetivos y propósitos que guían nuestra investigación” (González Sanmamed, 1994, p. 68).

La observación es una técnica con una larga tradición en investigación cualitativa (Simons, 2011). Esta autora cita cinco razones por las que la observación ocupa un puesto de importancia en el proceso de investigación. Primeramente mediante la observación podremos comprender el cuadro del sitio, percibir las sensaciones y hacernos una idea completa del escenario. Otro aspecto que destaca es que documentar los incidentes y sucesos observados permite obtener una rica descripción y una buena base para un futuro análisis. Por otro lado, la observación permite descubrir los valores y las normas presentes en una cultura o subcultura de una institución o programa. La cuarta de las razones es que, a diferencia de la entrevista que da privilegios a los que mejor se expresan, la observación capta la experiencia de aquellos que son menos hábiles al expresarse o que no tienen la posibilidad de expresarse por medio de la entrevista. La última de las razones que cita la autora es que la observación permite cotejar los datos de otras técnicas de investigación.

Las observaciones posibilitan al investigador una mejor comprensión del caso (Stake, 1998). La investigación que se efectúa para investigar está estrechamente vinculada con la pregunta de por qué se observa (Evertson y Green, 1989).

La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. Además es el resultado de la percepción del sujeto y de la interpretación que hace de lo observado, y constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una cuestión, problema o pregunta (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Usar la observación otorga al investigador la oportunidad de ir más allá de la palabra hablada y del informe sobre las acciones, analizando éstas a medida que se producen en el campo. Por otro lado, la observación en sus diferentes vertientes intenta comprender las prácticas, las interacciones y los acontecimientos que se producen en un contexto específico (Flick, 2004).

Yin (1994) considera que la observación permite llegar a la realidad de los eventos observados en vivo y posibilita observar estos eventos en el contexto en el que se producen. En lo relativo a las desventajas, Yin (1994) destaca que consume

mucho tiempo, que la cobertura es selectiva y que el observado puede modificar su conducta por la presencia del observador.

Para Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) la observación es entendida como un proceso sistemático con el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. En ello intervienen las percepciones del sujeto y las interpretaciones de lo observado. En relación con esto, Evertson y Green (1989) hablan del investigador como el primer instrumento de observación.

Flick (2004) considera que uno de los mayores problemas de la observación es establecer el rol que el investigador puede asumir y que le permita permanecer en el campo -o en su límite- y observar al mismo tiempo. Por ello el investigador debe encontrar como entrar en el campo de interés, observar de manera que influya lo mínimo posible en los acontecimientos y en cómo observar situaciones peligrosas, sancionables o prohibidas sin que el observador se convierta en cómplice.

Hay que tener en cuenta que el mismo observador puede afectar al propio proceso de observación si bien a través de la observación se puede obtener una representación más holística de la realidad y proceder a un enfoque inductivo y orientado al descubrimiento (González Sanmamed, 1994).

Un factor que influye en lo que se observa es el modo en que se define lo que es un “contexto”. Las consideraciones en relación al contexto pueden ayudar a comprender como adquieren conocimientos los individuos a partir de acontecimientos diarios en medios educativos formales y no formales, ayudar a los investigadores a determinar los factores que respaldan una actuación en un momento dado y facilitar la comprensión de que dos contextos sean funcionalmente equivalentes. La cuestión consiste en ajustar la pregunta al contexto y el instrumento al fenómeno, al contexto y a la pregunta. (Evertson y Green, 1989).

Flick (2004) establece diferentes fases de observación: la selección del entorno, la definición de lo que se debe documentar en la observación y, en cada caso, la formación de los observadores para estandarizar los enfoques, las observaciones descriptivas, las observaciones focalizadas, las observaciones selectivas y el final de la observación, cuando se ha alcanzado la saturación teórica.

Existen diferentes sistemas para registrar, almacenar y representar observaciones. Los diferentes sistemas se pueden clasificar siguiendo cuatro clases de procedimientos de recolección: categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos. Sobre cada uno de estos sistemas tenemos cuatro tipos de información: clasificación general de la índole de cada sistema, tipos de sistema, métodos de registrar los datos correspondientes a cada tipo de sistema y los objetivos generales de los usuarios (Evertson y Green, 1989).

	<u>Sistemas categoriales</u>	<u>Sistemas descriptivos</u>	<u>Sistemas narrativos</u>	<u>Registro tecnológico</u>
	Sistema cerrado	Sistema abierto	Sistema abierto	Sistema abierto
	Siempre tiene categorías prefijadas	Puede tener categorías prefijadas	Sin categorías prefijadas	Sin categorías prefijadas
Índole de los sistemas	Muestras de conductas, acontecimientos, procesos que ocurren dentro de un periodo dado. Los límites de los acontecimientos suelen pasarse por alto.	El significado se considera específico del contexto. Se tiene en cuenta los límites de los acontecimientos tanto antes de las observaciones como durante ellas. Se seleccionan conductas, acontecimientos y procesos que ocurren dentro de límites establecidos de forma natural.	El significado se considera específico del contexto. Se tiene en cuenta los límites de los acontecimientos tanto antes de la observación como durante ella a efectos de registro en vivo. Se seleccionan conductas que ocurren dentro de los límites establecidos de forma natural.	El significado se considera específico del contexto. Se seleccionan conductas, acontecimientos, procesos que ocurren dentro de un período dado o de un acontecimiento dado. No se hace ningún intento de filtrar o mediar en lo que se observa.
Tipos de sistema	Categoría, signo, lista de comprobación, escalas de valoración.	Sistemas de análisis estructurados descriptivos.	Registro de muestras, diarios, registros anecdóticos.	Fotografía, video, magnetofón.
Métodos de registro	Conductas seleccionadas, codificadas en formularios mediante tildes de conformidad, representaciones numéricas, puntuaciones. Se registra una conducta por vez. Se utiliza en vivo y en el acto. Las conductas se codifican en formularios especiales.	Conductas seleccionadas, registradas mediante símbolos verbales o/y transcripciones. Se registran múltiples aspectos de las conductas. También se considera un segmento amplio de un acontecimiento. Generalmente se usa junto con registros permanentes (ej. Magnetofón, vídeo).	Se registran amplios segmentos de acontecimientos de manera oral o escrita. Las observaciones se registran en lenguaje cotidiano.	La “lente” potencialmente más amplia. Un registro no filtrado de todas las conductas y acontecimientos que ocurren frente a la cámara o dentro del radio de captación del micrófono. De acuerdo con el foco del investigador, la lente puede ser amplia o angosta.
Metas de usuarios	Estudiar una amplia gama de aulas para obtener datos normativos, identificar leyes de la enseñanza generalizada a través	Obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos a partir de la exploración	Obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos y patrones	Obtener un registro permanente del acontecimiento a observar. Las decisiones sobre qué registrar se relacionan con las metas del investigador y las cuestiones en

	de distintos casos. Menor interés en la variación individual dentro de cada caso.	de situaciones específicas y generalizar dentro de cada caso, así como comparar las constataciones en distintos casos.	de conducta en situaciones específicas. El objetivo es comprender casos específicos y comparar las constataciones en distintos casos.	consideración. El propósito es congelar el acontecimiento en el tiempo para analizarlo en un momento posterior.
--	---	--	---	---

Tabla 2: Modos de registrar y almacenar observaciones: clasificaciones generales. (Evertson y Green, 1989, p.322).

En nuestra investigación realizamos una observación participante. La observación participante es “un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 165).

En la observación participante el investigador se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro pero también influye en lo que se observa. Una limitación de este método es que no se pueden observar todos los fenómenos en las situaciones como procesos biográficos, procesos de conocimiento amplio, acontecimientos ocasionales o inusuales... Para resolver estos problemas se contempla la realización de entrevistas y la revisión de documentos para solventar estas lagunas, es decir, una triangulación con otras fuentes de datos. (Flick, 2004).

En nuestra investigación nosotros usamos un sistema narrativo. Los sistemas narrativos se preocupan de obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados a fin de explicar los procesos de desarrollo y de identificar los principios genéricos y pautas de conducta dentro de los acontecimientos específicos (Evertson y Green, 1989). Dentro de los sistemas narrativos nosotros usamos notas de campo. Un relato por escrito de lo que se ve, oye, experimenta y piensa el investigador durante su actividad de recoger datos y reflexionar.

Las notas de campo son registros de lo que pasó cuando el investigador estaba en el campo. Inevitablemente no son descripciones simples de lo que pasó, son interpretaciones que pueden incluir experiencias, sentimientos, sesgos e impresiones del investigador (Gibbs, 2012).

4.5.3. El análisis de documentos

Casi todos los estudios requieren examinar documentos (Stake, 1998).

Simons (2011) sugiere que el análisis de documentos debe ser usado menos que la observación o la entrevista en los estudios de caso. Esta autora habla del análisis de documentos como una forma de retratar y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de la cuestión. Los documentos deben ser usados para saber lo que hay detrás de la cultura organizativa, de determinadas actitudes... Los documentos pueden sugerir cuestiones a investigar en un caso y promover contextos para la interpretación de entrevistas y observaciones.

Los diferentes tipos de textos tienen que ser entendidos teniendo en cuenta el contexto en que se escriben y son leídos (Hodder, 2000).

El análisis de la legislación nos puede ayudar a comprender las razones y el contexto político y como se implementa en la práctica (Simons, 2011).

Yin (1994) considera que la mayor ventaja de usar documentos es que son estables, discretos, exactos y tienen una amplia cobertura. En lo que concierne a las desventajas destaca que son difíciles de recuperar, que pueden aportar una información incompleta o parcial y que el acceso puede ser difícil. Yin (1994) juzga que en los estudios de caso la utilidad más importante de los documentos es corroborar o no los resultados obtenidos por otras fuentes.

En nuestra investigación analizamos la legislación que rige la enseñanza de la tuba en los conservatorios profesionales y superiores de música en el estado español y la específica de cada una de las comunidades donde llevamos a cabo la investigación. Además revisamos las programaciones usadas por los profesores en sus clases y los diferentes materiales didácticos que utilizan.

4.6. Fiabilidad y validez

Una vez alcanzadas las conclusiones de un estudio, es necesario verificar esas conclusiones, confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Yin (1994) afirma que para juzgar la calidad de un estudio hay que tener en cuenta la validez de constructo, la validez interna, la validez externa y la fiabilidad (Yin, 1994).

Fiabilidad

La atención sobre la fiabilidad de la investigación cualitativa se refiere a la necesidad de explicar la génesis de los datos de manera que sea posible comprobar cuáles son las declaraciones del sujeto y dónde empieza la interpretación del investigador. Por otro lado, los procedimientos se deben hacer explícitos y deben quedar documentados. El criterio de fiabilidad se orienta a comprobar la seguridad de los datos y de los procedimientos (Flick, 2004).

La fiabilidad de una investigación alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Además, “la fiabilidad se refiere a la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de investigación, suele ser abordada en relación con la cuestión de si un hallazgo es reproducible en otros momentos y por otros investigadores” (Kvale, 2011, p. 157).

Para aumentar la fiabilidad de las entrevistas Flick (2004) recomienda formar a los entrevistadores y comprobar las entrevistas en situaciones de prueba.

Para asegurar que un análisis tiene una mayor coherencia interna y una mayor fiabilidad, Gibbs (2012) recomienda usar medidas como la comprobación de las transcripciones y la comprobación transversal de códigos.

Validez

La validez está relacionada con la cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve. La cuestión va hasta dónde las construcciones del investigador toman como base las construcciones de aquellos que estudia y hasta dónde otros pueden apreciar claramente esto. De esta manera la producción de datos pasa a ser un punto

de partida para juzgar su validez y la presentación de fenómenos y de inferencias extraídas de ellos se convierte en otro referente importante (Flick, 2004).

La validez alude al grado en que los constructos elaborados y las conclusiones se corresponden con la realidad (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

“La validez en las ciencias sociales se refiere a si un método investiga lo que pretende investigar” (Kvale, 2011, p. 158).

La validez tiene que ver con la forma de garantizar la calidad y la aceptabilidad de las conclusiones de nuestro trabajo. La credibilidad, la imparcialidad, la justicia y el proceso democrático son criterios importantes para establecer la validez (Simons, 2011).

“La principal razón para analizar el “yo” en la investigación con estudio de caso es que formamos parte inevitable de la situación que investigamos” (Simons, 2011, p. 121). Simons (2011) considera que nuestra visión, nuestras preferencias y valores influirán en como actuemos. Por ello juzga oportuno pensar cómo influyen en el proceso y en el resultado de nuestra investigación. Demostrar esta reflexividad es un factor fundamental para garantizar la validez del estudio.

En nuestra investigación usamos diferentes estrategias para la validación: la triangulación, la validación del respondiente y la revisión de los interesados.

La triangulación es un método para el análisis cruzado desde diferentes ángulos que permite generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes (Simons, 2011).

La triangulación es “la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2004, p. 243).

La triangulación consiste generalmente en un proceso que usa múltiples puntos de vista para clarificar el pensamiento y verificar la repetición de una observación o una interpretación. La triangulación permite a su vez clarificar el significado de los diferentes caminos por los que se llega al fenómeno que está siendo visto (Stake, 2000).

Flick (2004) se refiere a cuatro tipos diferentes de triangulación: de datos (usar diferentes fuentes de datos), de investigador, de la teoría y de metodología.

En la triangulación de las fuentes de datos, “observamos si el fenómeno caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente” (Stake, 1998, p. 98). La triangulación de las fuentes de datos consiste en cotejar que aquello que observamos y de lo que informamos tiene el mismo significado en otras circunstancias. La triangulación del investigador, se aborda cuando hacemos que otros investigadores observen el mismo fenómeno. En cuanto a la triangulación de la teoría, se refiere a que siempre que dos investigadores compartan datos se produce una triangulación de la teoría. A través de la triangulación metodológica, con enfoques múltiples dentro de un estudio, es posible clarificar o anular algunas influencias externas (Stake, 1998).

Stake (2000) considera que todas las investigaciones tienen preocupación por la validez. Esto no significa que se vayan a transferir intactos todos los conocimientos obtenidos mediante la investigación, sino que el lector los adapta a su propio espacio conceptual (Stake, 2000).

“La validación respondiente se refiere al análisis, con los implicados, de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las observaciones, las representaciones y las interpretaciones de la experiencia” (Simons, 1998, p. 184).

Hay que destacar la importancia del papel que desempeñan los actores en los estudios de caso. La revisión de interesados consiste en solicitar a los actores que revisen el borrador en el que se reflejan sus palabras para corregir alguna imprecisión, que aporte más datos... (Stake, 1998).

CAPÍTULO 5

INFORME DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 5: INFORME DE INVESTIGACIÓN

5.1. Informe de Eduardo

5.1.1. Introducción

5.1.2 Topografía de vida

5.1.3. Concepciones generales

5.1.4. Currículum en acción

5.2. Informe de Miguel

5.2.1. Introducción

5.2.2. Topografía de vida

5.2.3. Concepciones generales

5.2.4. Currículum en acción

5.3. Informe de Carlos

5.3.1. Introducción

5.3.2. Topografía de vida

5.3.3. Concepciones generales

5.3.4. Currículum en acción

CAPÍTULO 5: INFORME DE INVESTIGACIÓN

En este apartado realizamos un análisis y un informe detallado de cada profesor de manera individual. Dicho informe se realiza a partir de la información reunida durante la investigación por medio de las diferentes técnicas de recogida de datos.

En nuestro estudio, para la selección de los aspirantes, buscamos profesores de los cuales sus alumnos quedaron satisfechos, alumnos que después de estudiar con ellos tenían “hambre” de seguir aprendiendo y cuyos resultados fueron exitosos. Además tuvimos en cuenta que fueran profesores que gozaran de prestigio entre sus colegas y en la institución en la que desempeñaban su labor docente.

5.1. Informe de Eduardo

5.1.1. Introducción

Eduardo Nogueroles Bermúdez es un profesor de tuba de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. Como instrumentista ha colaborado con numerosas orquestas y bandas profesionales, ha sido galardonado en diferentes concursos internacionales y ha ofrecido una gran cantidad de recitales por toda la geografía española. Además, ha sido profesor en diferentes conservatorios españoles y ha impartido clases y master-class en diferentes países.

5.1.2 Topografía de vida

En este apartado analizaremos aspectos que nos ayudarán a entender como el ámbito personal y profesional configuran su estilo docente.

El participante en este estudio se llama Eduardo Nogueroles Bermúdez, en el momento del estudio tiene 38 años (su año de nacimiento fue el 1972). Está casado y tiene una hija. Actualmente es funcionario y trabaja como profesor de tuba en el Conservatorio Profesional de Música de Valencia.

Su formación incluye estudios superiores de música en España (Premio de Honor fin de carrera en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid), en Francia (Medalla de oro del Conservatorio de Perpignan) y Licenciado con Distinción en Dirección de Banda por la Royal Schools of Music de Inglaterra. En la actualidad estudia composición y dirección. A nivel profesional compagina la docencia, la interpretación, la composición y la dirección.

I. Primera etapa

La primera etapa va desde su infancia a los 18 años y se desarrolla en Valencia. Esta fase abarca desde sus primeros contactos con la música hasta el momento en que decide dedicarse a este ámbito de manera profesional.

Esta primera etapa la podemos subdividir en tres periodos diferentes.

El primero de estos periodos sería hasta los doce años. Eduardo sitúa en este momento su primer recuerdo musical participando en una banda de cornetas y tambores, en la que él tocaba el tambor. Si bien no le concede demasiada importancia a esta experiencia “no estudiaba ni sabía que aquello era hacer música ni nada, para mí era sólo un entretenimiento más” (EE1, 2).

Otro de los recuerdos de esta época se refiere a escuchar música “moderna” y a que esto era algo propio de su edad y estaba ligado a su ambiente: “de chaval, escuchaba música moderna en la radio como todos los chavales” (EE1, 2).

El segundo periodo de esta primera etapa va desde los 12 a los 14 años. Será en este momento cuando empieza a estudiar música. El motivo por el que empieza a estudiar música es la influencia de los compañeros “un amigo, me arrastró casi a apuntarme a música (...) “vente, vente que es muy divertido” y al final...” (EE1, 2), justificando que esto “en los pueblos es así, si los amigos estudian música pues te apuntas a música, si van al fútbol vas al fútbol” (EE1, 2). Es destacable el hecho de

que en la familia de Eduardo no había músicos y que él atribuye a la influencia de sus amigos que empezara a estudiar música.

Esta influencia de los compañeros para empezar a estudiar se mantuvo en el tiempo siendo un factor determinante en lo referente a la motivación para estudiar música, “recuerdo estar con mis amiguetes en mi pueblo, en Meliana y pasarlo muy bien en el local de la Banda de Música porque era casi como ir a jugar. No estudiábamos mucho y probablemente no hacíamos nada provechoso, pero hicimos una buena pandilla de amigos y nos enganchamos a la música” (EE1, 1).

Eduardo empieza a estudiar música con el saxofón, si bien no le gustaba el instrumento y el resultado tampoco era satisfactorio “no me gustaba el saxofón ni yo le gustaba tampoco a él y lo dejé” (EE1, 2). Será en este momento cuando pase a tocar la trompeta. Lo fundamental en este periodo de tiempo es la parte lúdica, “sobre todo iba a musica a jugar” (EE1, 2). Eduardo recuerda que en esa época “yo me lo pasaba bien pero el resultado era muy malo” (EE1, 2), justificando el mal resultado en la falta de motivación y el poco tiempo de estudio, “no tenía paciencia, no me gustaba estudiar y era un chico más espabilado que estudioso. Como no practicaba mucho (...) la cosa no funcionaba muy bien” (EE1, 2).

El último de los periodos de esta primera etapa va desde los 14 a los 18 años. Será a los 14 años cuando empieza a estudiar tuba, en un primer momento la decisión de cambiar de instrumento no fue enteramente suya “la tuba me eligió a mí. Es algo bastante habitual en nuestro instrumento (...) el director de mi banda me engañó como suelen hacer todos los directores con los tubistas, me dijo que me cambiara a la tuba que me iría muy bien y todo eso, porque no había tubas en la banda” (EE1, 2). Pese a la naturaleza de la decisión del cambio de instrumento, destaca su interés por la tuba desde el principio “con la trompeta no estudiaba nunca más de 5 minutos diarios y con la tuba el primer día estuve tres horas tocando. Y a partir de ahí todos los días estudiaba una hora el instrumento” (EE1, 3), Eduardo subraya que desde el principio “con la tuba todo era muy fácil” (EE1, 3).

Esta motivación inicial se retroalimenta con la propia práctica con el instrumento, “todos los días estudiaba una hora el instrumento y los fines de semana 2 o 3 horas. Como yo le dedicaba tiempo, la tuba funcionaba. La sensación siempre ha sido que era fácil porque yo estudiaba mucho” (EE1, 3). Esta percepción se veía

confirmada por los comentarios de los compañeros “los compañeros de esa época, dicen que tenía mucha facilidad para tocar” (EE1, 3) y por las manifestaciones de los profesores de ese momento “los profesores que me daban clase alucinaban, me veían como un tipo que acaba de coger el instrumento y le salía todo” (EE1, 3).

El recuerdo que guarda Eduardo de los profesores de esta etapa es positivo considerando que “lo mejor es que me dejaban ir, me dejaban caminar en el camino de mi formación (...) me daban mucho ánimo, me animaban a estudiar” (EE1, 3).

Serán estos diferentes factores los que provocan que la tuba sedujera a Eduardo manteniéndose esta influencia hasta la actualidad “me enganché a tocar la tuba desde el primer día. (...) con la tuba me enganché a estudiar desde el principio, me gustaba, lo necesitaba a diario. Me gustaba y me sigue gustando” (EE1, 3).

Esta motivación por tocar el instrumento se ve reforzada por su entorno musical y empieza a sentirse músico, produciéndose cambios en aspectos relativos a su autopercepción, ahora ya son un grupo de músicos, no sólo amigos que tocan instrumentos musicales, “ese mundo me enganchó por el ambiente de los músicos, comencé a tocar el instrumento y a divertirme tocando. Empecé a descubrir un mundo, a viajar, a ir por los pueblos con los amigos a tocar y a pasarlo bien, a compartir...” (EE1, 4).

II. Segunda etapa

La siguiente de las etapas comienza cuando tiene 18 años y dura hasta los 24, desde el 1990 al 1996. En este momento decide que quiere hacer de la música su profesión, “decido no hacer una licenciatura en la universidad, decido ser músico” (EE1, 4), en contra de lo que opinaban en su familia y de lo que el propio Eduardo tenía previsto “no era lo que en mi casa gustaba más, ni siquiera era lo que yo tenía previsto pero decido dar un cambio en mis estudios” (EE1, 4).

Se va a estudiar a Madrid, calificando esta decisión como una “apuesta valiente” (EE1, 4). Lo que le lleva a tomar esta decisión son sus aspiraciones de “ser bueno en la música” (EE1, 10), destacando este afán de superación y mejora.

La mayor novedad radica en que a partir de este momento la música deja de ser un hobby para pasar a ser su ocupación principal, “dedico todo mi tiempo a la

música y, en concreto, a la tuba” (EE1, 10), intentando hacer real su aspiración de ser buen músico, siendo su motivación muy alta “me dedico a esto en cuerpo y alma y dedico todo mi tiempo y toda mi energía, a la música” (EE1, 10), influyendo notablemente esta decisión en las horas de estudio y en el enfoque de éste, “pasas de tocar una hora al día a tocar 5 o 6 horas diarias (...) cambia totalmente tu rutina, tus aficiones, tu vida en definitiva” (EE2, 10).

En esta segunda etapa destaca un cambio en lo relativo a la socialización, “hasta entonces yo había vivido en un mundo muy amateur de amigos y diversión” (EE1, 4), pasando a concebir la música desde una óptica profesional, “recuerdo escuchar orquestas sinfónicas en directo, que es algo muy importante para la formación del músico. En el mundo amateur, yo nací en el mundo de la banda, todo era la banda de música, bandas populares y, en Madrid, comienzo a escuchar y a trabajar en orquestas profesionales y la percepción de la música me cambia mucho, el nivel de exigencia, la magia de la música en directo, los grandes directores, etc.” (EE1, 5).

En esta etapa destaca la influencia ejercida por su profesor, Miguel Moreno, que durará hasta la actualidad, tanto en lo que concierne a los conocimientos como a la socialización, “Miguel, me lo enseña todo sobre el instrumento y sobre el oficio de músico” (EE1, 4), destacando que “aprendí a tocar la tuba, me enseñó Miguel (...) con él yo creo que aprendí todo lo que necesitaba para ser buen músico” (EE1, 5).

Esta influencia se extiende a lo personal calificando a su profesor de esa época “como mi hermano mayor aún ahora” (EE1, 5) o “Miguel Moreno marcó totalmente mi forma de vivir, de tocar, de pensar y de enseñar” (EE1, 5). Eduardo justifica esta marcada impronta como fruto de que “son 6 años trabajando casi a diario con una persona y te deja una huella muy profunda, la verdad. Además yo era muy insistente, era un alumno muy pesado y estaba por allí todos los días con él, estaba prácticamente a diario en la clase” (EE1, 5).

Miguel también influyó en los conocimientos didácticos de la enseñanza de la tuba de Eduardo, “cuando tengo una duda todavía pienso: ¿qué haría Miguel en este momento?” (EE1, 5).

Otra influencia que tiene notable importancia es la de sus compañeros tanto a nivel de motivación “coincidimos un grupo de gente muy fuerte en el conservatorio y

eso me motivaba mucho” (EE1, 6), como de conocimientos, considerando los compañeros como otra fuente de conocimiento “tuve suerte de coincidir con buenos músicos (...) tener amigos que van por delante, siempre aprendes de gente que sabe mucho más que tu” (EE1, 5).

En este momento adquiere importantes conocimientos sobre aspectos relacionados con la interpretación de la tuba, desarrollando las herramientas que necesita para que se dé el autoaprendizaje, “aprendo a conocerme a mí mismo físicamente, a aplicar los conocimientos y las sensaciones que voy experimentando sobre el instrumento, aprendo cómo funciona la tuba técnicamente, cómo desarrollar mis aptitudes a favor del instrumento y mi actitud frente a la profesión” (EE1, 4). Junto a estos conocimientos aprende “el oficio de músico profesional, que es diferente al amateur, gracias a diversas oportunidades que se van sucediendo a medida que voy formándome” (EE1, 4).

En lo que concierne a sus aspiraciones profesionales contemplaba diferentes posibilidades “mientras otros compañeros se dedicaban sólo a estudiar para tocar yo no he cerrado nunca ninguna puerta, al contrario, pero de todas maneras yo no pensaba en la docencia como una salida profesional, sino que me gustaba” (EE1, 13). Esta vocación por la enseñanza fue temprana “siempre me gustó la parte de la enseñanza, desde el principio, desde el primer día, aunque me preparé también para ser un buen intérprete” (EE1, 13). Cuando habla de enseñanza se refiere a enseñanza de la tuba, lo que le interesa es hacer “música”, “intenté huir de ser profesor de música de primaria o de secundaria, (...) porque quería estar en contacto con la música directa” (EE1, 14).

Podemos encontrar en esta época un incipiente interés por conocimientos sobre didáctica de la música, más en concreto de la tuba: “al mismo tiempo que aprendí a tocar, aprender a como te lo están enseñando a ti para enseñarlo tú el día de mañana. Aprender a enseñar lo que tú estás aprendiendo” (EE1, 13). También adquiere conocimientos sobre la didáctica de la tuba viendo las clases de su profesor a otros compañeros “escuchaba muchas clases, clases de otros compañeros, aprendí mucho escuchando tocar a otros colegas, observando, viendo cuales eran los consejos de mi maestro en cada caso” (EE1, 6). Será en esta época cuando empieza a dar clase los fines de semana.

III. Tercera etapa

La tercera de las etapas ocurre en Francia y temporalmente se superpone a la etapa anterior, desarrollándose del 1992 al 1995. En este momento compatibiliza los estudios en el conservatorio en Madrid con los estudios en Francia con uno de los más influyentes e importantes profesores de tuba.

Una influencia importante para que hiciera estos estudios fue, de nuevo, Miguel Moreno “en Madrid mi profesor me aconsejó que viera cosas nuevas que me enriquecerían mucho” (EE1, 7). Esta etapa nace como una respuesta a la necesidad de entrar en contacto con nuevos puntos de vista, “enriquecer más lo que estaba aprendiendo” (EE1, 7), entendiendo estos estudios como “un estudio complementario de lo que hacía en Madrid” (EE1, 6).

Cabe resaltar la influencia de sus compañeros de estudios, tanto en lo relativo a las relaciones personales, “hacíamos un convoy para ir a Francia (...) tengo un buen recuerdo de viajes divertidos con gente muy maja” (EE1, 6), como en su motivación dado el alto nivel de sus compañeros, que le ayudan a tener nuevos referentes, “gente que toda tocaba muy bien y yo era el pipiolo” (EE1, 6).

Destaca la influencia de su profesor en Francia, primando su personalidad, “M. es muy de sus alumnos, su persona pertenece a sus alumnos, siempre está preocupado por sus alumnos, él los quiere mucho y cuida de ellos” (EE1, 7). Esta buena relación influye en la forma de tratar a los alumnos por parte de Eduardo, aprendiendo del modelo vivido, “M. lo que me marca es como tratar a mis alumnos, como cuidar de mis alumnos cuando lo necesitan” (EE1, 7).

Otro aspecto en el que influyó M. en Eduardo es en lo concerniente al conocimiento de la música contemporánea, “empecé a tocar música contemporánea (...) Me empezó a gustar más y comprendí el porqué de los encargos” (EE1, 7), dándose una apertura a una nueva visión del repertorio.

Otro aspecto en el que influye de manera notable M. en Eduardo es en lo relativo a la motivación, “me mete en una dinámica de ambición muy grande, porque me plantea objetivos muy grandes. Me invita a participar en concursos internacionales, me hace creer que soy muy bueno y que estoy a un nivel muy alto” (EE1, 7). Esta motivación y confianza influye en el autoconcepto de Eduardo de

manera positiva, “el sentir que alguien así te aprecia te da mucha confianza” (EE1, 7).

Si en Madrid tiene acceso al mundo de la música profesional en Francia va más allá en su socialización, “me volvió a abrir otra dimensión, M. nos hablaba de músicos que en ese momento eran la élite de la música de instrumentos de metales (...) Eso a mí me alucinaba. Fue una experiencia de apertura” (EE1, 6).

IV. Cuarta etapa

La siguiente etapa transcurre en EEUU y estudia en la Arizona State University, siendo su profesor P. Esta etapa dura un año. La elección del profesor la realiza en función del conocimiento que tenía de diferentes profesores de cursos que había realizado hasta el momento.

Cuando acaba sus estudios en España y en Francia, decide junto con su profesor de Madrid, Miguel Moreno, terminar su formación con otro profesor. Este año surge como necesidad de completar su adiestramiento y adecuarse a las demandas laborales fruto de “que en las pruebas de selección para puestos de trabajo, el nivel en España era y es muy alto, hay muy poquitas plazas vacantes” (EE1, 12) y destacando la influencia de sus compañeros que le ayudan a tomar esta decisión “en mi generación de tubistas el nivel era muy alto” (EE1, 12) por lo que ese año le aportó “el punto de calidad suficiente” (EE1, 12), resultando satisfactorio.

En lo referente al profesor destaca que la razón para ir a estudiar a EEUU fue que “el profesor que hay allí, P. es muy bueno en mi especialidad” (EE1, 7). De este profesor destaca que era un profesor muy metódico, con un sistema muy diferente al que vivenció en Francia, “con P. era una enseñanza más controlada, él te lleva por un método (...) tiene su sistema y lo ponía en práctica con eficacia” (EE1, 8-9), pensando de manera metacognitiva.

Esto marca su forma de estudiar “en la organización del estudio. Era algo que yo también hacía pero allí lo convertí en algo supermetódico (...) tenía un sistema tan controlado, tan metódico de cómo hacer el trabajo, por donde empezar, por donde continuar, que tipo de metodología había que seguir, etc.” (EE1, 9). Otro aspecto en el que influyó el profesor era el relativo a la exigencia y a la “búsqueda de la perfección. Era muy, muy elitista” (EE1, 9).

Un aspecto que destaca de su estancia en EEUU es que ese tiempo le valió para reflexionar y madurar conocimientos que había adquirido en etapas anteriores “creo que más de lo que aprendí es de lo que reflexioné (...) Dedique ese año a perfeccionar todo lo que había aprendido en Madrid y en Francia. Pero, sobre todo, lo que hice fue asentarme (...) tenía muchas ideas en la cabeza, procesadas intelectualmente, pero no pasadas al instrumento. Entonces el tiempo que estuve en EEUU lo utilice para reflexionar, tuve mucho tiempo para mí, para el instrumento, (...) utilice un año para reflexionar, pensar y estudiar mucho” (EE1, 8), destacando ese año como “clave en mi formación” (EE1, 8) al servirle para que “todas las ideas salieran a flote” (EE1, 8) y buscar la esencia de lo que significa tocar la tuba. Será en esta etapa en EEUU cuando prepara las oposiciones para profesor de conservatorio.

V. Quinta etapa

La última de las etapas que Eduardo destaca es la actual. Esta etapa comienza en 1997, cuando aprueba las oposiciones para profesor de conservatorio y empieza a trabajar en el Conservatorio Superior de Música de Vigo.

Cuando recuerda los primeros momentos como profesor de conservatorio destaca que tenía “muchas ganas de enseñar a los alumnos todo lo que había aprendido” (EE3, 1), considerando que en esta etapa pudo usar todo lo aprendido hasta el momento, “llevaba muchos años aprendiendo muchas cosas, (...). Había tenido un último año para organizar toda esa información, en mi cabeza y por escrito, por lo que tenía muchas ganas de poder poner en práctica con los alumnos todo el trabajo que había desarrollado en los últimos años” (EE3, 1).

De estos primeros años como profesor tiene un buen recuerdo vinculando este recuerdo al entorno en el que empezó a trabajar como profesor, “tuve mucha suerte. Fui a un conservatorio superior, pero que también tenía alumnos de elemental y medio lo cual me permitió desarrollar programaciones y clases para todos los estudios de música. (...) había un grupo humano de alumnos con mucho potencial” (EE3, 2). Destacando la suma de diversos factores como un elemento importante para su satisfacción, “confluyeron varias circunstancias, el potencial del alumnado, las ganas que tenía yo de trabajar y de desarrollar todo lo que yo había meditado, lo

que había preparado y que no hubiera otra persona en la zona probablemente con mis conocimientos” (EE3, 2).

Eduardo señala que en esta etapa crece como músico, desde la visión más holística del término, “una etapa de formación, pero más que de tubista, luego lo que he aprendido es a ser músico” (EE1, 9). Esta formación la adquiere por caminos diferentes a los que había seguido anteriormente “he aprendido a ser músico y lo he aprendido por otras vías (...), he estudiado composición y dirección y eso me ha dado otras perspectivas del instrumento y de la música. El tener otras perspectivas del instrumento te enriquece muchísimo para tocar. Es algo que creo deberíamos hacer todos aunque luego no lo ejerzamos” (EE1, 10), destacando que la música es un arte en el que no se acaba nunca de aprender.

Uno de los aspectos que destaca de esta etapa es la tranquilidad y lo que ésta le aporta “empiezo a tocar mucho mejor, el día que apruebo las oposiciones toco mucho mejor, estoy seguro, porque estoy más tranquilo” (EE1, 9), enfatizando la satisfacción que le proporciona, “desde entonces siempre disfruto cuando toco, siempre” (EE1, 9).

Eduardo resalta la importancia de los apoyos que ha recibido a cargo de su entorno más cercano como una parte imprescindible en su periplo vital, “en todo este viaje siempre he tenido el apoyo y el consejo de V., mi mujer, que constantemente me anima y me ayuda en la toma de decisiones, eso me ha dado siempre estabilidad y otra perspectiva en la elección de cual es el camino adecuado en cada momento” (EE1, 12).

Desarrollo profesional

Eduardo empezó a dar clase en el conservatorio en 1997, si bien ya antes ejerció como profesor, ya que a los 20 años empezó a dar clase en diferentes escuelas y bandas de música de Valencia, compaginando estas clases con su propia formación en Madrid.

Destaca que cuando decide que quiere ser músico no sabía cómo iba a ser su futuro, “hay mucha gente especializada y muy pocos puestos de trabajo, no puedes

decidir lo que vas a hacer, digamos que es un poco la vida la que te va a llevar dónde vas a trabajar. Dentro del instrumento podemos hacer varias cosas y yo creo que debemos abrir la mente a cualquiera de ellas” (EE1, 11). Eduardo subraya que “siempre me gustó la parte de la enseñanza, desde el principio, desde el primer día, aunque me preparé también para ser un buen intérprete (...) siempre he tenido un poco de vocación de profesor” (EE1, 11).

Eduardo señala que nunca ha tenido una formación específica como profesor “nunca fui formado para enseñar” (EE3, 4) porque “cuando estudias en el conservatorio no te enseñan a enseñar. Es una carencia grande” (EE3, 2).

Considera que a los profesores de conservatorio “no nos han enseñado a enseñar por lo que a nivel de pedagogía pura tenemos muchas carencias. A nivel de estudios sobre lo que puede ser el desarrollo de los jóvenes, de los niños, su desarrollo mental, su desarrollo psicomotriz, etc.” (EE3, 2). Para mitigar estas carencias intenta “leer todo lo que cae en mis manos sobre el tema pero claro, es un mundo complejo y que hay que estar muy al día. La psicopedagogía avanza mucho, no es nuestro campo y no hay mucha orientación. Siempre hay algún curso al que puedes asistir” (EE3, 4), si bien considera que es fundamental guiarse por la intuición, “he solventado todas las carencias a base de intuición y de buscarme mis propios hábitos de enseñanza” (EE3, 4).

Sitúa su formación como profesor dentro de un abanico más amplio que le permite afrontar su futuro profesional con una perspectiva mayor, “me preparé para ser un buen músico preocupándome por mi propia formación, me especialicé mucho como músico de orquesta y como pedagogo del instrumento, aunque también amplié con estudios de jazz y música ligera porque como no sabía a donde me iba a llevar la vida” (EE1, 12).

Eduardo indica que desde muy temprano contempló la posibilidad de dedicarse a la docencia y que eso lo llevó a que “al mismo tiempo que aprendí a tocar, aprender a como te lo están enseñando a ti para enseñarlo tú el día de mañana. Aprender a enseñar lo que tú estás aprendiendo” (EE1, 11).

Resalta que cuando era alumno recogía lo que le decían sus profesores en cuadernos de notas y que recopilaba toda la información que estaba a su alcance, “he tomado notas de lo que me decían mis profesores, después de cada clase me iba a un

rincón del aula y mientras el siguiente daba clase individual yo tomaba mis notas en una libreta que aún conservo. Siempre he tomado apuntes, todo el material de libros, metodología que ha caído en mis manos lo he guardado, lo he comprado, lo he copiado. Me he preocupado mucho de tener toda la documentación necesaria” (EE1, 11).

Une su satisfacción personal a la de sus alumnos “lo que más me gusta es ver crecer a los alumnos, verles crecer en el ámbito musical e incluso en el personal. Me hace feliz” (EE3, 3), vinculando ésta al éxito de sus alumnos “me gusta ver como la mayoría de ellos terminan siendo músicos profesionales, que se labran su propio camino, que forjan su futuro por méritos propios, y siento una gran satisfacción al saber que he contribuido a ello, aunque sea con una pequeña aportación” (EE3, 3).

Enfatiza su propia vocación como un elemento motivador en su labor como profesor, “desarrollo mi vocación de enseñar. Siempre desde muy joven he tenido la vocación de compartir mis conocimientos de cualquier cosa con los demás, con las personas que me rodean. (...) me gusta el poder compartirlos con los alumnos” (EE3, 3).

Subraya que su actual labor como compositor y como director le ha influido de manera mayúscula en su trabajo como profesor. La labor como director le aporta una visión diferente de la música y del papel de la tuba dentro de ese universo musical, “me ayuda a enseñar a mis alumnos a tocar como quiere el director de la orquesta o de la banda y no como ellos quieren. Al fin al cabo la tuba es un instrumento más en la orquesta de setenta u ochenta y tú tienes que tocar dentro del grupo para el bien del resultado global. Me ayuda a enseñarles a ser parte activa del grupo y no una individualidad” (EE1, 14-15).

La composición le aporta un conocimiento mayor sobre la música, “entiendo la música cada vez más, mejor. (...) Entiendo cómo se construye la música desde dentro, antes la interpretaba pero no la comprendía tanto, ahora la entiendo más, cada vez más” (EE1, 15). Enfatizando que esto “ayuda mucho a la hora de enseñar, a la hora de abrirle la mente a los alumnos de cómo es la música en realidad” (EE1, 13), posibilitando que pueda hacerle ver a sus alumnos “lo que están tocando para que puedan sacar lo mejor de ellos mismos” (EE1, 15).

5.1.3. Concepciones generales

En esta parte del informe analizaremos el estado actual de la enseñanza música, el panorama profesional para los alumnos, la evolución que se ha producido en los últimos años en la enseñanza de la tuba y su punto de vista sobre la dirección que debemos seguir en la enseñanza de la tuba en un futuro.

Eduardo considera que la presencia de la tuba en los conservatorios “solo puede traer beneficios” (EE2, 1). Este beneficio viene dado por diferentes aspectos.

En primer lugar, enfatiza que “al terminar sus estudios obtienen una titulación superior que les abre expectativas laborales que serían impensables sin esa titulación” (EE2, 1).

En segundo lugar, destaca que “al ser una enseñanza reglada es una enseñanza subvencionada por el estado, esto hace que haya una dotación tanto de material como humana al servicio del alumno. La administración pone a disposición del alumnado a profesores cualificados que previamente han realizado estudios superiores y que en la mayoría de los casos han pasado por unas pruebas de selección. Una dotación de alto nivel y una dotación relativamente barata o gratuita para el alumno (...) influye muchísimo porque se ofrece una enseñanza de calidad a un coste mínimo para el alumno. Evidentemente esto se puede tener fuera de los conservatorios de música, pero no tienen los mismos medios que tenemos nosotros ni el mismo profesorado” (EE2, 1).

Por último subraya que “la enseñanza reglada sigue una normativa de ratios mínimas y máximas y unas pautas de evaluación y autoevaluación que son obligatorias. Así pues, las normas lo que te aseguran son unos mínimos de calidad de la enseñanza y una igualdad de oportunidades que no se podrían ofrecer si las enseñanzas musicales no fueran regladas. Fuera de ahí puede haber unos mínimos o puede no haberlos” (EE2, 1).

En lo que respecta a la normativa pone de relieve que tanto los profesores como la directiva de los centros “hacen lo que pueden (...) pero no tienen los recursos necesarios” (EE2, 2).

Eduardo considera que la legislación a nivel teórico no es mala, cree que lo que no funciona es la aplicación. Considera que es “un enfoque que está muy alejado de la música, de la práctica real de la misma. La aplicación de la ley suele ser defectuosa y probablemente es la que no deja que la música se desarrolle como en otros países” (EE2, 2).

Considera que “en los últimos veinticinco años en España, que es un tiempo probablemente corto en la vida de un país, la normativa ha evolucionado mucho y a bien. Pero el problema de las normativas, es un problema que tenemos en España en general, es que se crea normativa pero luego no se desarrolla. Las normativas son buenas, creo que cada vez mejores o relativamente mejores, el problema es que luego no se llevan a cabo en toda su extensión” (EE2, 2).

Cree que “las normativas en España son buenas pero no son flexibles. A mi me gustaría que fueran más flexibles en cierto tipo de cosas para dejar más autogestión a la clase porque no creo en una enseñanza en la que todos los profesores tengamos que enseñar igual, no todos somos iguales, cada uno tenemos nuestra personalidad y nuestra forma de trabajar entonces probablemente cada uno de nosotros necesita un ámbito de trabajo y necesita un sistema de trabajo personalizado. A mi personalmente me gustaría tener un sistema muchísimo más flexible y abierto” (EE2, 2-3).

Juzga conveniente que los aspectos musicales tengan más peso en la normativa que rige las enseñanzas de música y que de esta manera se solventen problemas como que “la música de cámara siga siendo una parcela desconocida, que los jóvenes compositores no presenten sus obras en audiciones de centro realizadas por sus propios compañeros, que nuestros futuros directores no dispongan de orquesta para sus prácticas o que las clases de un principiante de 8 años tengan la misma duración que las de un alumno que está diez años por delante, eso sin entrar en la falta de cabinas de estudio y disponibilidades horarias para el estudio individual en los edificios o en el vergonzoso catálogo de nuestras bibliotecas” (EE2, 2).

Considera que la organización del centro le afecta a él como profesor en lo que se refiere a la planificación del trabajo, “calendario que tenemos que cumplir, de evaluaciones, exámenes, audiciones... (...) la organización anual del trabajo y a las

actividades que sacamos fuera del centro, a conciertos, audiciones...” (EE2, 3), si bien considera que no influye demasiado en lo que pueda suceder dentro del aula.

Eduardo piensa que el equipo directivo “afecta en la coordinación de horarios y en la coordinación de actividades conjuntas, además de impregnar al conservatorio de una personalidad especial que se hace notar en cada una de sus actividades. El equipo directivo lo que si hace es establecer un calendario de trabajo que coordina todas las actividades (...) En resumen, todo lo que es la parte organizativa del centro vienen dada de jefatura de estudios y dirección” (EE2, 3). Eduardo incide en la idea de que la dirección le afecta sobre todo a él como docente pero que la influencia directa a la clase es exigua, “lo que afecta es a la rutina del equipo de profesores y, sobre todo, al calendario que lo tenemos muy estipulado” (EE2, 4).

Considera que la influencia de los otros profesores de viento-metal en su clase es más bien laxa y estipula que en lo único que afecta es que en el último curso de grado profesional hacen unos exámenes con tribunal, tubas y trombones, en los que evalúan a los alumnos de manera conjunta, aunque “no son vinculantes con la nota final (...) pero sí que después del examen comentamos los niveles y aprendemos de los compañeros que niveles traen los alumnos, tanto unos como otros. Intercambiamos criterios unos con otros pero luego cada uno es libre de asignar su calificación” (EE2, 4).

De la relación con otros profesores, Eduardo destaca el trabajo en conjunto que realiza con el pianista acompañante. Considera que debe existir un nexo de unión entre los dos profesores para favorecer al alumno y su aprendizaje, “el pianista acompañante en mi clase no es únicamente un pianista acompañante, es un profesor, le da indicaciones al alumno igual que se las doy yo y si el profesor le da una indicación o un consejo al alumno pues yo quiero saber si los alumnos están atendiendo bien esa clase. Si los alumnos progresan bien y los pianistas me dan buenos informes lo tengo en cuenta evidentemente. Además no consiento nunca una falta de respeto al profesor pianista” (EE2, 4-5).

Pone de relieve la influencia del entorno musical en el que está el conservatorio en su quehacer como docente, “afecta mucho porque en Valencia, donde yo vivo y trabajo, la comunidad valenciana tiene unas 450 bandas de música con lo cual la cantera de escuelas de música es enorme. Esto afecta muchísimo al

perfil del alumnado que viene a mi centro a solicitar plaza” (EE2, 5). Cree que la presencia de las bandas es positiva pues le ofrece al alumno un lugar en el que poner “en práctica todo lo que han trabajado en clase” (EE2, 5).

Eduardo valora que la existencia de un número elevado de aspirantes a estudiar en el conservatorio resulta positivo para el nivel del alumnado, “en los últimos tres o cuatro años hay alumnos que vienen adrede a estudiar conmigo por deseo propio. Ellos quieren estudiar conmigo, saben donde estoy y vienen a hacer las pruebas al conservatorio. Eso está afectando mucho a mi clase de forma positiva, pues cuando hago las pruebas de selección, tengo más gente donde escoger, y puedo escoger entre varios alumnos para optar a una plaza. No voy a entrar si es bueno o malo, pero puedo escoger y escojo alumnos de más alto nivel. Estos alumnos cuando están dentro del conservatorio, como son bastante buenos, entre ellos, también crean un vínculo de competitividad sana que también les favorece a ellos mismos” (EE2, 5).

También valora de manera positiva el entorno musical, a nivel profesional, que hay en Valencia y como afecta éste al aprendizaje y motivación de sus alumnos:

“Valencia es una ciudad con un ambiente profesional bastante alto, tenemos dos orquestas, la orquesta municipal y la orquesta de la ópera, y luego hay varias orquestas free-lance, hay tres o cuatro orquestas free-lance en la ciudad, grupos de música contemporánea, hay una actividad de música de jazz, la banda municipal, es una ciudad que siempre tiene música con lo cual esto favorece mucho la formación de la gente, el alumno que quiere y tiene ganas puede ir a escuchar música siempre en vivo. Hay buenos directores, buenos compositores, etc.” (EE2, 5-6).

Eduardo piensa que el entorno económico afecta de manera puntual, con la existencia de las bandas de música, y al proceder sus alumnos de estas agrupaciones, de alguna manera se difumina la influencia del factor económico, “las bandas de música abastecen a sus propios estudiantes de instrumental, con lo cual eso es bueno. Ellos pueden disponer de un instrumental para poder estudiar, en la mayoría de los casos, de manera gratuita proporcionado por sus bandas, por lo cual esto es bueno” (EE2, 6).

Considera que los diferentes conservatorios, al regirse por una normativa igual o similar, tienen un funcionamiento similar entre ellos. Pese a ello destaca que el conservatorio donde trabaja “cuenta con un alto grado de organización (...) tiene una rutina creada ya en los últimos años y funciona fenomenal. (...) Lo que se busca es un conservatorio muy abierto a la ciudad, y muy estructurado a todos los niveles (EE2, 6).

Eduardo juzga positivo el cambio que se ha venido produciendo en el profesorado de tuba de su época de estudiante a la actualidad. Considera que en los últimos veinte años se ha producido una democratización de la enseñanza de la tuba gracias al aumento de conservatorios que ofrecen la especialidad de tuba y a la presencia de docentes bien preparados, “en cualquier sitio de España, hay gente muy preparada con muchísima información que ofrecer a los alumnos y con muchas experiencias, porque la experiencia del profesor medio de hoy en día es mucho mayor que la de antes. (...) Esos conservatorios se han provisto de docentes que se han formado en los últimos años, con una cantidad de información sobre el instrumento y sobre la música muy grande. Hay un equipo de profesores repartidos por toda España muy bueno, así que en general sí que se nota el cambio, y mucho” (EE2, 7).

En lo que respecta al cambio en los recursos de su etapa de estudiante a la actual subraya que “a nivel de edificios, sí que hay mejores instalaciones” (EE2, 8), si bien “faltan muchos medios para que podamos realizar las actividades con todos los recursos que nos ofrece el siglo XXI: equipos de grabación, de reproducción, de video, etc. no deberían faltar en un conservatorio y siguen siendo, en general, una carencia importante” (EE2, 8).

Esto se da porque “cuando se crea un conservatorio nuevo se hace una dotación y suele estar bien en un principio. Lo que no está bien es el seguimiento de toda esta dotación y la continua falta de abastecimiento posterior a los centros (...) si no se mantiene esa dotación no se pueden realizar muchos de los proyectos necesarios en una formación tan especializada” (EE2, 8). Eduardo advierte que “la clase política española no tiene la cultura de crear escuelas para el futuro sino para el presente. Se crea una escuela nueva que sirve para dar publicidad a un sector durante unos días y luego pasa a un olvido institucional completo” (EE2, 8).

Eduardo piensa que los alumnos “tienen mejores instrumentos que nunca, tienen acceso a partituras que antes no tenían, etc. El mundo se ha globalizado mucho y las tiendas de música disponen de instrumentos y partituras que antes ni siquiera llegaban a nuestro país” (EE2, 8).

Pone de relieve que el cambio del alumnado de su época de estudiante al alumnado actual no lo valora de manera muy positiva. Cree que el alumnado actual no valora todas las facilidades y “los medios de los que disponen, los que la sociedad, sus padres y sus maestros ponen a su alcance, entonces parece que esa facilidad que los alumnos tienen en cuanto a medios, les hace no tener tanta intensidad en la búsqueda de conocimiento, en la búsqueda de la perfección, en el deseo de aprender y de crecer como músicos... aparece una situación un poco de comodidad del alumno” (EE2, 9).

Piensa que este cambio se percibe en el entorno del alumnado, opina que muchas veces son los propios padres los que no “impulsan al alumno a estudiar de verdad” (EE2, 9). También denuncia una cierta dejadez en la sociedad en general minusvalorando la importancia del esfuerzo:

“hemos querido pensar que el esfuerzo no era necesario, que podíamos conseguir casi cualquier cosa casi sin esfuerzo, que los medios y un buen sistema de enseñanza, ¿más progresista?, podían sustituir el estudio. Pero al fin y al cabo el esfuerzo personal es imprescindible. Sin esfuerzo no hay metas, sin esfuerzo no hay conocimiento, sin esfuerzo no hay destreza, sin esfuerzo no haces lo necesario para conseguir tus objetivos. Como se ha perdido la cultura del esfuerzo en general, los padres no quieren que sus hijos se esfuercen, (...) pues los alumnos no creen en el esfuerzo y quizá por eso no tienen ilusión por la recompensa posterior de dominar un instrumento y hacer música con él. (...) la gente no tiene cultura de esfuerzo y lo que antes era materia de estudio, la gente piensa que lo va a aprender sin estudiar y no puede ser, hay una base del conocimiento que sólo se adquiere estudiando y hay que hacer ese sacrificio personal” (EE2, 9-10).

Eduardo se muestra optimista respecto al futuro profesional de sus alumnos, “el que sea bueno, el que haga el sacrificio necesario, el que se marque unos objetivos claros y ponga entusiasmo en el proceso conseguirá sus propósitos.

Conseguirá metas importantes, conseguirá un nivel de interpretación alto y seguro que encontrará un buen trabajo en el futuro, un trabajo que desarrolle sus expectativas musicales (...) los que se preparen bien en el futuro tendrán un trabajo seguro y lo pasarán bien en el mundo de la música. Serán felices desarrollando su oficio” (EE2, 10).

Cree que para responder de manera adecuada a las demandas sociales y laborales “los jóvenes deben abrir la mente a todas las expectativas que puedan tener en un futuro” (EE2, 11), piensa que “el alumno debe estar abierto a cualquier expectativa laboral oficial (...) y estar abierto a la creatividad porque no sabemos lo que se puede hacer” (EE2, 12).

“Un alumno me decía que está hecho todo con la tuba, que ya no podíamos inventar nada. Se equivoca, todo no está hecho, si los hombres pensáramos que está todo hecho no se hubiera inventado la bombilla de luz, ni se hubiera enviado un cohete a la luna, ni se podrían curar hoy en día muchas enfermedades, siempre hay algo por hacer, lo que no sabemos aún es el qué, por eso debemos seguir investigando” (EE2, 11).

5.1.4. Currículum en acción

En esta parte del análisis trataremos los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que planifica y desarrolla Eduardo en sus clases.

I. Objetivos

Con los alumnos de grado elemental sus objetivos son “engancharlos al mundo de la música y en concreto a su instrumento (...) Que se diviertan tocando para que se ilusionen con la música y sean partícipes de ella” (EE3, 6). Estos objetivos los podemos vincular claramente con su primera etapa de formación, donde relaciona estudiar música con algo divertido, “los niños tienen que pasarlo bien para que les guste la música” (EE3, 7). Así podemos escuchar diversas ocasiones en las que invita a los alumnos a hacer la música “más divertida” (NCE, 7), con lo que ellos también disfrutarán más.

Para los alumnos de grado profesional su objetivo es “prepararles para que ellos puedan ir a estudiar una licenciatura en el conservatorio que ellos decidan y que estén capacitados para afrontar los estudios superiores sin ningún problema” (EE3, 6). Destaca esta etapa como un paso más en su formación, dándoles herramientas para “aprender la destreza del instrumento, aprender a dominar el instrumento” (EE3, 7) y “que estén capacitados para afrontar los estudios superiores sin ningún problema. Para ello hay que prepararles técnicamente muy bien de manera que puedan desarrollarse luego como músicos en grado superior” (EE3, 6). Eduardo intenta que sus “alumnos no tengan carencias técnicas y que estén abiertos a la música” (EE3, 14).

En los alumnos de grado profesional identifica un segundo grupo de alumnos, que van a seguir estudios diferentes a la música, con unos objetivos diferentes “sin dejar de lado la parte técnica, mi objetivo varía y se centra en hacerles ver la importancia de la música en la sociedad, y el papel que pueden llevar a cabo en el futuro como músicos amateurs bien preparados” (EE3, 6), destacando la importancia de la música en la formación de las personas y facilitarles que “tenga un dominio técnico suficiente podrá disfrutar de la música de una forma amateur” (EE3, 7).

Sus objetivos para alumnos de grado superior son “desarrollarse como músico profesional y debe centrarse en la interpretación de la música” (EE3, 7).

Eduardo señala que sus objetivos no han variado con el paso del tiempo, “me los planteé el primer día y sigo teniéndolos, no han cambiado” (EE3, 7).

Estos objetivos van más allá de la calificación final y tienen que ver con la identidad del estudiante como músico, su capacitación para la vida laboral y una visión de la música como arte. Eduardo cree que el objetivo para sus estudiantes no debe ser “sacar una buena nota en la clase. Quiero que su objetivo sea aprender a tocar el instrumento cada vez mejor, porque ellos lo deseen, no porque quieran tener una nota buena esta tarde” (EE3, 12).

Destaca que les intenta inculcar a sus alumnos que “lo que tienen que hacer es tocar bien el instrumento, formarse bien como músicos, para algún día tener un campo profesional abierto” (EE3, 12).

Busca que sus alumnos lleguen a tocar bien la tuba, para él tocar bien “es hacer con el instrumento lo que se requiere en cada momento. Porque tocar bien

depende de la situación en la que tú estés tocando (...) no estar desubicado en la música que estás interpretando” (EE3, 22). Considera que “algunos parámetros son los mismos en cualquier tipo de música: como la sonoridad del instrumento, el ritmo, la afinación, el empaste o el balance. Esto entra en cualquier tipo de música, igual hay matices pero es para todos. La expresividad, el saber interpretar cada estilo de música, el saber desenvolverse en cada situación, eso es tocar bien” (EE3, 22-23).

Eduardo hace partícipes a sus alumnos de cuales son sus objetivos “ellos saben lo que quiero siempre, siempre. Insisto mucho en ello” (EE3, 7), haciéndoles formar parte de su formación, subrayando la necesidad de que “siempre el alumno tiene que llevarse algo nuevo a su casa que le motive y que le dé ideas para trabajar” (EE3, 11), inculcándoles que ellos tienen la “responsabilidad (de) estudiar bien en casa” (NCE, 18).

Resulta interesante destacar que Eduardo, cuando se refiere a sus objetivos, habla de la música y no de la tuba, relegando a ésta al papel de instrumento para hacer música, insistiendo a sus alumno en que tienen que “esforzarse en hacer música” (NCE, 9).

Eduardo destaca que:

“Al alumno hay que proveerlo de suficientes recursos técnicos, teóricos y prácticos, ayudarle a que los desarrolle con su instrumento y enseñarle a amar la música. Mi trabajo como profesor es abrirle todos los campos y enseñarle a interpretar la música de las partituras, para eso él tiene que estar técnicamente preparado y tener la mente abierta para tocar en cualquiera de las versiones que la música nos ofrece actualmente, bien sea música clásica, jazz, la banda, música ligera, música antigua” (EE3, 23)

II. Contenidos

Eduardo destaca que para la selección de los contenidos a trabajar tiene en cuenta el nivel de sus alumnos. En el grado elemental diferencia dos tipos de contenidos “uno es un trabajo más técnico y el otro es un trabajo de iniciación musical” (EE3, 8). Indica que para los contenidos más técnicos prepara “estudios más enfocados a que el niño desarrolle su destreza, aunque como son muy jóvenes apenas se dan cuenta de ello, pero van desarrollando la técnica con los años” (EE3,

8). Teniendo en cuenta a los alumnos para la selección de las diferentes piezas, “intento utilizar canciones populares en las clases para que las entiendan y les gusten” (EE3, 8).

Para los alumnos de grado profesional separa “los contenidos en obras de concierto, estudios para desarrollo de aspectos concretos y estudios para técnica base” (EE3, 8).

Los contenidos son seleccionados también teniendo en cuenta que “cada alumno tiene unas cualidades, unas aptitudes, incluso tiene un ritmo de estudio diferente de otro” (EE3, 9), respetando las diferencias individuales tanto en alumnos que van por delante como en alumnos que puedan tener algún déficit o necesidad (Nogueroles Bermúdez, 2010a, 2010b).

Para Eduardo el alumno debe trabajar desde el primer curso con unos contenidos que deberá mejorar poco a poco a lo largo de su carrera como instrumentista, al mismo tiempo que ampliará sus conocimientos teórico-prácticos con nuevos contenidos. Esto se debe a que el conocimiento teórico de los contenidos no nos lleva directamente a una práctica perfecta con el instrumento, sino que el alumno necesita tiempo para asimilar y poner en práctica dichas ideas pasándolas de su mente al dominio corporal de la ejecución (Nogueroles Bermúdez, 2010a).

Los estudiantes de música trabajan a lo largo de toda su formación habilidades y destrezas que, en su mayoría, fueron ya tratadas en sus primeros años, lo que varía es el grado de perfección a alcanzar en su dominio. Esta visión enfatiza la idea de un aprendizaje continuo a lo largo de todo su periodo de formación. Lo que posibilitará esta práctica constante y minuciosa de estos contenidos es que al final del proceso se conviertan en reflejos naturales adquiridos con la práctica constante durante años (Nogueroles Bermúdez, 2010a).

Este profesor indica que para seleccionar los contenidos tiene en cuenta las características de cada alumno de manera individual porque “cada alumno va construyendo su propia formación” (EE3, 8) y cuando un alumno “tiene necesidades educativas especiales en algún apartado técnico o musical, le adapto la programación a sus necesidades o cualidades, le preparo un plan de trabajo específico para él. Esta adaptación se puede dar tanto en alumnos con problemas como para alumnos muy

avanzados que necesitan una programación que les deje evolucionar según su capacidad” (EE3, 9).

Cuando un estudiante -que hace poco que es alumno de Eduardo-, le informa que ha decidido que quiere cursar los estudios superiores de música, Eduardo desarrolla un plan de estudios para solventar las carencias que tiene éste y poder alcanzar su objetivo. Para ello, con este alumno, “desde principio de curso hasta Navidad trabajarán sólo técnica para ponerse a buen nivel y, a partir de ahí, comenzarán con los conciertos para en dos años llegar a un nivel competitivo a la prueba de superior. En estos momentos están trabajando aspectos de 2º de GP, pero eso no es preocupante, lo importante es hacer los pasos en el orden correcto y que así las etapas se quemarán de la manera adecuada” (NCE, 5).

Destaca la contribución de sus alumnos en la selección de los contenidos a trabajar, “participan en la medida en que acepto todas sus propuestas” (EE3, 8), pero esta aportación “siempre está guiada por mí” (EE3, 9), siendo comunes para todos si no hay propuestas o nada extraordinario.

“Los contenidos de la programación didáctica de tuba, serán revisados por el profesor, con el fin de equiparar los contenidos de la especialidad, con los de las asignaturas que componen cada curso; lenguaje musical, conjunto, etc... Esto ofrecerá al alumno una formación equilibrada en todas las asignaturas que proporcione un aprendizaje progresivo y homogéneo, evitando la desproporción de conocimientos en las diferentes asignaturas que tiene el alumno” (Nogueroles Bermúdez, 2010a, p. 40).

Otro aspecto para seleccionar los contenidos es aprovecharse de las posibilidades del entorno, “cuando ellos quieren participar en algún tipo de actividad me lo proponen y hacemos un plan de trabajo para ese concurso, para esa audición de orquesta, etc.” (EE3, 9). Esto le permite relacionar lo que trabajan en clase con actividades fuera del aula, siendo un elemento motivador importante para los alumnos. Así incluye en la programación obras que son pieza “obligada en un concurso” (NCE, 34) al que se presenta alguno de sus alumnos.

Eduardo señala que los contenidos que se trabajan en la actualidad en los conservatorios han avanzado de una manera importante en los últimos años porque en la especialidad de la tuba “no había mucha bibliografía hasta hace poquito en

España. Había que acudir siempre a métodos de enseñanza de otros instrumentos y ahora en los últimos años si que ha entrado mucha bibliografía original ya. Pero la bibliografía era un problema. Siempre me tuve que anticipar un poquito a todo esto y buscarme la vida, consiguiendo metodología americana, francesa, alemana... Pero desde el principio, desde que era estudiante ya me preocupe mucho por recopilar métodos del instrumento que no había aquí. Ahora por suerte ya nos están llegando.” (EE3, 5).

III. Materiales

“Los recursos didácticos que podemos utilizar en las clases de tuba pueden ser diversos, según el tipo de actividad y enseñanza que estemos realizando en cada momento. Estos recursos son esenciales para el aprendizaje del alumno y la comprensión de numerosos conceptos teórico-prácticos, por ello es indispensable que el aula esté suficientemente dotada del material necesario” (Nogueroles Bermúdez, 2010a, p.14).

Respecto a la utilización de materiales, Eduardo señala que usa “todo lo que está en mis manos” (EE3, 9). Distingue entre materiales básicos como “el aula, el atril, la silla y el instrumento” (EE3, 9) y “accesorios” (EE3, 9) que abarcan desde metrónomo, afinador, aparatos de respiración, pizarra, piano, medios audiovisuales, ordenador, libros, métodos, partituras, pelotas de goma.

Eduardo destaca que las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben jugar el papel de “herramientas complementarias” (EE3, 9) para hacer que sus alumnos “visualicen conceptos de otra manera, o hacer que una explicación sea más evidente” (EE3, 9). Eduardo usa en sus clases el “ordenador” para ver vídeos, el “mail con la fecha de la audición” (NCE, 17), etc. Hay que añadir que facilita a sus alumnos “en internet, en Dropbox, ejercicios y las partituras que no tienen derechos de autor, también me dice que ha creado un perfil en Facebook sólo para los alumnos del aula de tuba, como un lugar donde estar en contacto entre ellos” (NCE, 18).

Incide en que “no dejan de ser recursos (...) es más importante el conocimiento que yo pueda aportar al alumno que la utilización de los recursos” (EE3, 10). Señalando que hay que usar esos recursos “en su medida” (EE3, 10) pero

que bien usados son muy útiles al permitir comprender y visualizar aspectos que de otra manera sería más difícil.

IV. Alumnado

Eduardo opina que para acceder a grado elemental el principal criterio debe ser “que la persona quiera estudiar música” (EE3, 13) pues “todo el que quiera estudiar música tiene que tener facilidades para hacer un estudio elemental, de conocimiento de un instrumento y un poquito de la música en general, a cualquier edad” (EE3, 13). Destaca la motivación como un elemento primordial para estudiar música y la idea de que en estos primeros años la música es un bien cultural.

Para acceder a grado profesional considera que el alumno debe tener “los conceptos iniciales bien adquiridos” (EE3, 13), fijándose en “unos mínimos básicos: una buena embocadura, una buena respiración y una buena posición corporal” (EE3, 13). Cree necesario que “sea un alumno moldeable para el futuro. Por eso es esencial que se haga bien el trabajo en las escuelas de música de iniciación” (EE3, 14). Predomina su visión de la enseñanza de la música a largo plazo, y destaca la importancia de que el alumno no tenga ningún déficit irreparable que lo pueda lastrar en su formación.

En lo referido al acceso a un conservatorio superior, el alumno “no debe tener absolutamente ningún problema técnico, debe haber superado todas las barreras técnicas de la destreza del instrumento (...) debe ser capaz de hacer con su instrumento lo que el profesor en la escuela superior le vaya a pedir” (EE3, 14), pues considera que en el grado superior el profesor y el alumno deben centrarse “en lo que es la iniciación al repertorio, más que en la ejecución técnica del mismo” (EE3, 14). Destaca su visión del grado superior como una enseñanza de élite, en la que el alumno debe estar libre de todo tipo de ataduras para desarrollar su arte.

Eduardo considera que si hay una buena predisposición por parte del alumno “cualquier carencia se puede solucionar, si el alumno tiene voluntad y paciencia para solucionarla” (EE3, 14).

Cuando le preguntamos por las características de un buen alumno, Eduardo, coloca su mirada en aspectos como los intereses, la motivación y la personalidad, obviando aspectos técnicos o de conocimiento. Enfatiza la importancia de la

predisposición, “predisposición a querer aprender a tocar el instrumento. Cuando hablo de predisposición de lo que hablo es de que tengan “hambre” de tocar, que una de sus ilusiones en la vida sea tocar el instrumento” (EE3, 14).

Otro aspecto que subraya es que sean receptivos “a todo lo que se le pueda plantear en clase, a todas las ideas que le podamos plantear” (EE3, 19) con una actitud “positiva hacia todas las cosas que les voy a inculcar, claro. Porque si ellos no aceptan consejo es imposible llegar a muchos recovecos del aprendizaje de un instrumento” (EE3, 14), primando que sea un alumno “que esté centrado, equilibrado mentalmente y que esté dispuesto a aprender” (EE3, 19) y “si además es un alumno trabajador, en el sentido de que es constante y perseverante, el potencial se multiplica enormemente” (EE3, 14).

Eduardo resalta que es importante “tener ilusión, ilusión por ser músico, por tocar la tuba. Si carece de ilusión no va a tener una buena predisposición y si carece de ilusión no va a hacer todos los sacrificios que son necesarios para tocar y no va a seguir todas las pautas que le voy a marcar” (EE3, 14).

Distingue otra característica como es “que sean honrados. Honrados conmigo y con toda la gente con la que trabajan. (...) en la vida y en la profesión hay que ser honrado y agradecido” (EE3, 14).

Destaca la importancia del entorno dentro del aula, de que en el aula se forma una pequeña comunidad de aprendizaje para “que no sea un alumno aislado, sino que podamos contar con una clase activa de un grupo de alumnos. Seis u ocho alumnos que estén todos con la misma capacidad y actitud de aprender. En el momento que hay un grupo de gente, la actitud es contagiosa, la energía es contagiosa, la ilusión es contagiosa y puede hacernos avanzar muchísimo más rápido. La convivencia entre los alumnos puede potenciar muchísimo al individuo y también cuanta más convivencia tenga el alumno con el profesor pues mejor” (EE3, 19-20). Destaca el uso de las redes sociales, en concreto Facebook, como un foro donde incentivar el contacto entre los alumnos.

Cuando Eduardo se refiere a las mayores dificultades que vivencian sus alumnos destaca la difícil conciliación de los estudios de música con los estudios del instituto o colegio, “tienen un problema de gestión de tiempo enorme” (EE3, 21).

Algunos alumnos le manifiestan que “no tiene tiempo a nada” (NCE, 26) al tener instituto y conservatorio.

Otra de las dificultades que contempla es que cada vez los alumnos tienen “menos disciplina o autodisciplina. La cultura del esfuerzo se está perdiendo con los años y aunque tenemos alumnos que siempre se esfuerzan hay otros que no. El motivar al alumno para que entienda que el instrumento requiere un esfuerzo diario de práctica y hacer un trabajo diario es lo que más nos cuesta. Cuando ellos son capaces de motivarse para estudiar un rato todos los días, para conseguir ese tiempo, damos el gran cambio” (EE3, 20).

Otro de los obstáculos que percibe es que “la falta de iniciativa de los propios alumnos a veces es una dificultad. El alumno es muy pasivo, él quiere que se lo den todo y hacer un mínimo esfuerzo (...). Es muy halagador cuando ves un alumno que tiene iniciativa propia a la hora de hacer música” (EE3, 21). Destaca que le “disgusta encontrarme con alumnos que no son receptivos, que son pasivos en clase y que no están receptivos a las ideas que les propongo” (EE3, 4).

Considera que a los alumnos “les cuesta abrir su mente a nuevas ideas. La música es un arte y como todas las artes requiere de progreso, de imaginación, de intuición y muchas veces el alumno está cerrado. Les cuesta abrir su mente, probablemente porque no están abiertos a abrir su mente en otras disciplinas” (EE3, 21).

Eduardo relata cómo sus alumnos cambian desde que entran en el conservatorio hasta que acaban, percibiendo este cambio como algo positivo, “cuando vienen la primera vez la mayoría de ellos son muy jóvenes y sólo son pequeños proyectos de músicos, aunque muchos de ellos ni siquiera lo saben. Cuando llegan a mi clase, en la mayoría de los casos son adolescentes, alrededor de 14 años, que apenas pueden interpretar una partitura con el instrumento y que todavía tienen una personalidad por formar y cuando salen de la clase son personas adultas con una personalidad muy marcada y con un desarrollo intelectual importante, además de con una destreza con el instrumento” (EE3, 3).

Considera importante que sus alumnos conciban la música como una carrera en la que la ilusión y la toma constante de decisiones marcarán su futuro:

“Es importante en la gente, cuando deciden ser músicos y estudiar música, el saber que esto no tiene fin, que es una carrera sin final, y que no podemos abarcar, aunque queramos, toda la música escrita e interpretada durante siglos de tradición, por lo cual debemos elegir constantemente qué caminos debemos seguir y hacerlo con ilusión” (EE3, 23).

V. Metodología

Eduardo establece diferencias en la metodología a emplear respecto al alumnado, “con cada alumno es diferente dependiendo de sus necesidades en cada momento” (EE3, 6).

“La metodología de la enseñanza musical y, en particular, la de los instrumentos musicales requiere un tratamiento especial según el tema que se aborde en cada momento, el perfil psicológico de cada alumno y las características específicas del grupo” (Nogueroles Bermúdez, 2010a, p. 5).

Uno de los aspectos diferenciadores que destaca Eduardo es el nivel o curso del alumno.

Considera que los alumnos de grado elemental “necesitan una enseñanza más mecánica, más tranquila, con ellos sigo patrones bastante establecidos” (EE3, 6). Diferencia dos apartados diferentes, por un lado un trabajo más técnico y otro de iniciación musical. Para el apartado técnico “preparo estudios más enfocados a que el niño desarrolle su destreza, aunque como son muy jóvenes apenas se dan cuenta de ello, pero van desarrollando la técnica con los años. Paralelamente hacemos otros estudios que son más musicales en los que empiezan con algunas ideas musicales como las dinámicas, los tempos, las articulaciones, etc. y que ellos van conociendo poco a poco” (EE3, 8).

Pero si son de grado profesional intenta crear un entorno que les incite a afrontar problemas que le supongan un desafío, por ello las clases son:

“Imprevisibles, porque intento provocar mucho al alumno, provocarle reacciones. Soy muy provocador, muy, muy provocador con ellos, los llevo muchas veces a extremos, llevo sus sentimientos al límite porque busco en ellos reacciones, siempre positivas, para que despierten su interés por la música y por el instrumento.

Les hago ver cuáles son sus actitudes frente a las cosas que nos conciernen y se las explico. Les hago profundos exámenes de conciencia y luego les planteo diferentes perspectivas y les apporto soluciones que están en su mano pero que dependen de su actitud y su esfuerzo”, (EE3, 6). Especialmente, les insiste en “que muchas veces la intensidad marca la diferencia” (NCE, 11).

Esto lo hace porque “el alumno entra en una dinámica de estudio o de clase y se acomoda a ella. Para romperla, constantemente estoy provocándoles nuevos retos para despertarles nuevas ilusiones, con nuevas ideas para abrir la mente en otras direcciones” (EE3, 6). Los invita a participar en concursos, audiciones y les inculca la importancia de estos eventos y “la suerte que tiene de poder tocar” (NCE, 17) en público.

En el grado profesional hace un “estudio más técnico y especializado (...) hacemos un trabajo de mejora técnica exhaustivo con cada alumno. En segundo lugar, divido el trabajo de estudios utilizando parámetros técnicos como pueden ser el legato, el stacatto y luego los estudios de concierto. Por último, están las piezas concretas para tocar en audiciones” (EE3, 8). Así “a principio de curso todos los alumnos trabajan el Arban’s para ponerse al día en cuanto a la técnica después de vacaciones” (NCE, 2) y en las audiciones todos interpretan “obras” (NCE, 19).

Otro de los aspectos que Eduardo tiene en cuenta es la capacidad y el talento de cada alumno a la hora de trabajar con ellos. Eduardo habla de diferentes tipos de talento y cree conveniente tener en cuenta estas diferencias para actuar.

Eduardo considera que hay alumnos que son hábiles con el instrumento técnicamente, considerando que no tiene porque ser “talento artístico como tal sino que es destreza técnica” (EE3, 15) y con estos alumno lo que hay que hacer es “dejarles técnicamente ir, dejarles caminar y ayudarles a crecer, ponerles retos constantemente” (EE3, 15).

Destaca que hay otro tipo de alumnos que son talentosos para “ver” la música pero no para las habilidades técnicas, considera que estas dos habilidades no tienen que ir juntas, a éstos hay que “potenciarles la música y ayudarles con la destreza” (EE3, 15).

Otro grupo de alumnos son los que no tienen ningún tipo de talento ni habilidad, con estos “hay que hacerles ver como es la música, explicarles una y mil

veces como funcionan las cosas del instrumento y tener mucha paciencia para que lo consigan con perseverancia” (EE3, 15). Eduardo considera que dentro de este grupo de alumnos hay dos tipos: “los que tienen muchísima ilusión y perseverancia y lo consiguen, siendo al final del camino tan buenos o brillantes como los que tenían mucha destreza, y los que no tienen suficiente perseverancia que, por supuesto, no lo consiguen” (EE3, 15).

Por ello cree que el alumno con menos talento “tiene una losa o una piedra que arrastrar durante mucho tiempo, y hasta que no se la quite de encima, hasta que no supere estas destrezas tú debes ser su apoyo y su guía. Ese alumno necesita una dosis de ilusión y energía mayor que otro que si tiene esa destreza y con el que todo fluye de forma natural” (EE3, 15). Eduardo destaca su satisfacción cuando “un alumno progresa a pesar de la falta de aptitudes iniciales positivas, mi satisfacción es plena y compensa todo el esfuerzo y dedicación. He tenido muchos alumnos así y verles crecer ha sido siempre mi mayor satisfacción como docente” (EE3, 15).

Finalmente señala que “la mayoría de los alumnos son gente de perfil normal, no todo el que estudia música es un virtuoso o un talentoso, ni tampoco todos son gente negada de la que tenemos que sacar un artista de la nada. La gente suele ser gente normal, con sentimientos normales y con destrezas normales. Con esa gente lo que hay que hacer es trabajar, no hay otro secreto” (EE3, 15-16). Con esta afirmación confirma que tiene confianza en que la mayoría de los alumnos pueden tocar bien, lo que hay que hacer es darles las herramientas necesarias y motivarlos a usarlas de la manera correcta.

Eduardo considera que “debemos ayudar a que el alumno se situé de la forma más autónoma y significativa posible en todos los ámbitos, para ello debemos pensar más en las necesidades del alumno que en sus limitaciones. Hay que partir de una metodología flexible e individualizada. La enseñanza articulada en clases individualizadas permite la utilización de diferentes técnicas y recursos metodológicos dependiendo de las características propias de cada alumno. Las necesidades pueden tener diferentes razones o causas y ser temporales o permanentes. Por ello debemos partir de una evaluación del alumno, del currículo, del entorno y del centro; identificar las necesidades educativas, tomar las decisiones y planificar la respuesta más adecuada” (Nogueroles Bermúdez, 2010a, p. 37). Para ello contempla “medidas curriculares y organizativas coexistiendo ambas. Las

curriculares tienen como finalidad posibilitar un desenvolvimiento del currículo diferente en función de las posibilidades del alumno, de estas destacaremos las adaptaciones curriculares, los refuerzos y las acciones tutoriales (...) Las medidas organizativas se refieren a la forma en que está estructurado el sistema educativo y a las medidas de acceso al currículum” (Nogueroles Bermúdez, 2010b, p. 63).

Eduardo sostiene que la motivación del alumnado es un elemento indispensable para su aprendizaje, porque el alumno necesita entender que “el instrumento requiere un esfuerzo diario de práctica y hacer un trabajo diario es lo que más nos cuesta. Cuando ellos son capaces de motivarse para estudiar un rato todos los días, para conseguir ese tiempo, damos el gran cambio. Conseguimos avanzar muchísimo más rápido que cuando ellos no están concienciados de eso. La dificultad es hacerles entender que necesitan un esfuerzo para ser músicos” (EE3, 21).

La manera que tiene de incitar la motivación es provocando “situaciones, dependiendo del alumno y del momento” (EE3, 17) porque “depende de la personalidad de cada uno, intento buscarles el punto débil en que el yo sé que cuando les toco ese punto se sugestionan y se motivan para practicar, tocar y tener energía para hacer música. La ayuda es simplemente ofrecerles motivación constante” (EE3, 22).

Considera que “cada caso es diferente y la actuación depende mucho de la imaginación y de mis recursos dando clase en el día a día. (...) Me gusta provocar a mis alumnos porque creo que de las provocaciones vienen las reacciones. El estancamiento es aburrido y la metodología, aunque la tengo bastante bien estructurada, llega un momento que puede ser aburrida para ellos o que pueden caer en apatía o monotonía y entonces es cuando abro nuevos caminos y nuevas sensaciones” (EE3, 17).

A la hora de propiciar su motivación tiene en cuenta sus diferencias, “en un alumno brillante le provoco para que su superación sea máxima. Los alumnos brillantes pueden caer en el exceso de autoestima, les provoco para que no caigan en esos excesos, les propongo retos constantes, les reto personalmente. Al alumno poco estudioso, le pongo al límite de su autoestima para que él reaccione y abra su hambre de estudio, sus ganas de estudiar. Al alumno poco ilusionado le pongo retos para que él se ilusione con el instrumento y con la música” (EE3, 17).

Otra forma de propiciar la motivación es “ofrecerles retos, retos reales, retos que ellos crean que pueden superar. Que pueden intentar alcanzar, a veces los alcanzan y a veces no. Pero el plantearles un reto que ellos ven cerquita hace que ellos intenten superar ese reto por orgullo propio, por satisfacción o porque les gusta simplemente. Las pequeñas metas hacen que ellos crezcan, muy poquito a poquito, pero cuando lo ves con una perspectiva de un curso o de un semestre han crecido muchísimo. La motivación es lo que hace superar estas dificultades siempre” (EE3, 22).

Eduardo cree que para tocar música se necesitan diferentes destrezas, “muchas estructuras a diferentes niveles que están teóricamente separadas pero que conforman un todo” (EE3, 18).

A la hora de enseñar las distintas destrezas necesarias para tocar, Eduardo explica que sigue una secuencia que “siempre es la misma y me funciona desde hace muchos años” (EE3, 17). Esta secuencia es posición corporal, respiración, tempo, sonido y método de estudio. Establece una priorización y a los alumnos más pequeños “se lo escribe en el borde del libro: 1. Aire. 2. Posición del cuerpo. Le pregunta al alumno que le falta, el alumno no sabe. Eduardo le dice que: 3. Abrir los dientes. 4. Estudiar alguna parte con la boquilla, las partes difíciles.” (NCE, 28-29). Podemos apreciar como insiste a sus alumnos en que deben estudiar con el “metrónomo” (NCE, 22), considerando el uso de éste como un elemento fundamental en su quehacer diario.

Una vez que ha conseguido esto trabaja “articulaciones, registros, virtuosismo, digitación, estudio de escalas, etc.” (EE3, 18), pasando, a medida que el alumno tiene un nivel más alto, a centrarse cada vez más en parámetros más relacionados con la música e invitándolo a estar más pendiente de los “matices, diferentes articulaciones, más fraseo” (NCE, 41).

Para trabajar estas destrezas, por un lado, usa la clase colectiva donde “explico los conceptos teóricos, aprovecho para insistir, para hacerles ver qué es importante y qué no” (EE3, 18). Y por otro lado, en las clases individuales, aplica “planes específicos, insisto mucho en algo e intento centrarme mucho en uno de los parámetros concretos durante varias clases. El alumno no puede estar pendiente de muchas cosas a la vez, entonces le insisto mucho en un parámetro o dos (...). Cada

cosa la trabajamos por separado para que esté perfecta y cuando está todo perfecto las unimos” (EE3, 18).

Eduardo señala que “en la música no tenemos una información escrita como en otras materias, hay materias en las que prácticamente leyendo eres capaz de formarte, no soy un especialista, pero en materias como literatura, historia, etc. a base de leer puedes aprender, aunque no todo por supuesto, pero puedes aprender mucho y adquirir mucho conocimiento a partir de los libros. En el caso nuestro eso es muy complejo porque el alumno no aprende sólo de lo que lee sino que una vez aprendido eso tiene que llevarlo a cabo con el instrumento” (EE3, 10).

“La comunicación que se establece en las clases es oral (por las explicaciones del profesor), Kinestésica o propioceptiva (por la información que se transmite de los movimientos corporales), táctil (en situaciones de relajación de hombros o control de la respiración diafragmática) y acústica (que se realiza en el intercambio de sonidos entre alumno y profesor)” (Nogueroles Bermúdez, 2010b, p.11).

Dada la naturaleza de la enseñanza de la música “el profesor no sólo transmite conocimiento, como puede ser en otras materias, sino que, al mismo tiempo que te está transmitiendo el conocimiento, te está transmitiendo el cómo aplicarlo en tu persona con el seguimiento y la vigilancia del proceso” (EE3, 10), destacando el papel del “profesor como guía del aprendizaje” (EE3, 10). En numerosas ocasiones Eduardo “toca con el alumno, guiando” (NCE, 9) su interpretación y en diferentes momentos “canta, hace gestos, dirige, respira con la música... indicando el fraseo” (NCE, 13).

Eduardo considera que el profesor hace “doble papel de transmitir conocimiento y hacer que este conocimiento adquirido se plasme en la realidad, que el alumno sea capaz de realizarlo” (EE3, 10). El profesor necesita conocimiento sobre la materia y también un conocimiento didáctico del contenido, “lo que necesitamos es nuestro conocimiento, nuestra capacidad de transmitirlo” (EE3, 10).

Además de estos roles, el profesor también ejerce como “ejemplo porque tú no sólo le transmites el conocimiento sino que tú puedes coger el instrumento y tocar lo que quieres enseñarle a él, o de la forma en que quieres enseñarle a él con lo cual el alumno también copia, intuitivamente copia de lo que escucha, copia de lo que ve, le transmites tus sentimientos, el cómo hacerlo, experimentar consigo mismo... eso

no se puede hacer más que con un cara a cara” (EE3, 10-11). Para que esto pueda suceder es importante que el profesor pueda conseguir lo que espera de sus estudiantes. Podemos observar como en numerosas ocasiones toca a modo de “ejemplo” (NCE, 6) para sus alumnos.

Con los alumnos de cursos más avanzados podemos ver como les transmite de forma oral contenidos. Si bien les insiste en que de la misma manera que si les pregunta si le pueden decir a que “sabe el chocolate, los alumno no saben. Eduardo les dice que pueden imaginarlo pero que es muy difícil decirlo. Les dice que la música es lo mismo, que él puede explicar cómo se hace un regulador pero que no puede decir cómo se hace la música, “la música se hace” (NCE, 35).

También les pide a sus alumnos trabajos escritos: en los primeros cursos trabajos relacionados con el instrumento, su funcionamiento y su historia, y en los últimos cursos de grado profesional les pide que escriban pequeñas composiciones musicales que posteriormente interpretarán ellos mismos (Nogueroles Bermúdez, 2010a, 2010b), aprendiendo gracias a su propio trabajo e investigación aspectos relacionados con la interpretación de su instrumento, la comprensión de la música que están tocando y a valorar el trabajo realizado por los diferentes compositores que escriben para tuba.

Por otro lado contempla la obligatoriedad de asistencia a conciertos y conferencias como parte de la formación de los alumnos. Contempla la audición de conciertos como un momento apropiado para analizar, reflexionar e interiorizar aspectos musicales valiosos para los alumnos (Nogueroles Bermúdez, 2010a, 2010b).

Eduardo cree que cuando el alumno está en clase, en algunos momentos, se desarrolla un aprendizaje modelado porque los alumnos “copian y aprenden de ti, tú les enseñas, hay una parte de copia, una de intuición y una parte de enseñanza intelectual” (EE3, 16).

Considera además que los alumnos también deben realizar un aprendizaje autónomo “el alumno tiene que llevarse a casa el concepto de que él es su propio profesor, de que él es en definitiva la persona en la que tienen que aglutinarse todas esas ideas y entonces tiene que enseñarse a sí mismo como va a poner en práctica esa parte modelada, como la va a aplicar a sí mismo” (EE3, 16).

Eduardo juzga que debe estar presente el aprendizaje modelado y el autónomo pues “son complementarios e incluso necesarios los dos sistemas, por un lado el alumno tiene que aprender de su profesor y por otro lado, el alumno, en sus horas de estudio individual debe modelarse a sí mismo” (EE3, 16).

Cuando le preguntamos por cómo son sus clases individuales responde que “suelen ser inesperadas” (EE3, 5), porque “tenemos un sistema de enseñanza en el que los alumnos tienen una clase semanal individual de una hora. Dependemos mucho del trabajo que hayan hecho los alumnos en casa. Tu puedes plantear una clase de una hora pensando que el alumno lo lleva todo bien preparado y luego nada más entrar el alumno en clase te cuenta que ha estado constipado y que ha estudiado la décima parte de lo que debía dándole un vuelco a tus intenciones. Puede pasar al contrario, aunque ocurre en muchas menos ocasiones, la verdad. Es por esto que las clases de música son muy imprevisibles, podemos programarlas, pero más como un guión de la clase que como un programa estricto” (EE3, 5).

En lo referido a la relación que tiene con sus alumnos, diferencia dos dimensiones. Por un lado “es una relación cercana, muy cercana en confianza, (...), les doy mucha confianza a nivel personal y también a nivel profesional” (EE3, 16) y, por otro, marca su estatus en “una relación muy marcada de profesor-alumno. Cada día más, creo. Yo soy un referente para ellos” (EE3, 16). Podemos observar como el clima en clase es distendido: en numerosas ocasiones Eduardo les “hace bromas con los compañeros, se mete un poco con ellos” (NCE, 16) consiguiendo un clima de gran camaradería en el aula.

Eduardo considera que la manera más adecuada de aprender es la que “venga bien a cada cual” (EE3, 19), la que a “uno le funcione. (...) Hay personas que le viene mejor cuando le trabajas más la parte del intelecto, porque tienen más habilidad mental, pueden desarrollar más su capacidad mental, analizan mejor las cosas. Hay otras personas que la parte intelectual les va menos y que la respuesta física es mayor, gente que con muy poquitos estímulos desarrolla mejor las habilidades físicas. Hay gente que es lo contrario, que necesita racionalizar mucho todo lo que hace para ser consciente de lo que hace, sino no se siente a gusto y hay gente que no necesita tener esa sensación de control” (EE3, 20).

Destaca la importancia de tomar conciencia de “los progresos que vas haciendo, cuanto más controles tu cuerpo es mucho mejor para aprender. No sólo lo estás aprendiendo sino que estás aprendiendo como resolver un problema en el futuro que pueda a parecer. Estas aprendiéndolo tú pero estás aprendiendo como enseñárselo a un compañero el día de mañana o a un futuro alumno y claro, tener conciencia de tu propio progreso es la mejor forma de aprender pero depende muchísimo de la personalidad del alumno, cada uno tiene su propia personalidad y debemos de adaptarle la mejor forma de aprender a él” (EE3, 20).

Cuando le preguntamos a Eduardo qué experiencia que él haya pasado no quisiera que vivieran sus alumnos nos responde que él considera que los alumnos deben aprender de todas las situaciones o experiencias que le toquen vivir, sean buenas o malas, porque “cualquier experiencia es potencialmente enriquecedora para el ser humano, lo importante es la actitud que tomemos frente a los hechos en cada momento” (EE1, 13). Cree que lo importante ante las dificultades es intentar “extraer siempre conclusiones positivas de cualquier situación” (EE1, 13), “por supuesto que he tenido experiencias que no quisiera que tuvieran mis alumnos; (...) Pero creo que éstas y otras muchas dificultades por las que he pasado me han enriquecido enormemente y gracias a una actitud de superación y una enorme ilusión en lo que hacía, a largo plazo, me han aportado mucho más de lo que me han hecho sufrir” (EE1, 13).

Cuando le interrogamos acerca de qué experiencia que él haya vivido le gustaría que disfrutaran sus alumnos nos responde que “no creo que la formula pueda ser para todos igual, por lo que cada uno de ellos tiene que vivir sus propias experiencias que le hagan crecer como persona y como músico, y eso es algo que solamente uno mismo puede vivir. No podemos pretender que otros vivan nuestra vida, y mucho menos que tengan las mismas sensaciones ante los mismos estímulos y experiencias que nos plantea tanto la vida como la música” (EE1, 13)

Eduardo cree que su tarea como profesor es enseñarles a los alumnos “cuáles son los caminos que se abren en cada momento, valorando los pros y los contras, para que ellos tomen decisiones y escriban su propia historia, elijan, acierten y se equivoquen por ellos mismos, porque es la manera en la que aprenderán a razonar y a afrontar las experiencias que les plantea la vida profesional. Lo importante es que

afronten cualquier reto con una enorme ilusión y con un pensamiento positivo, con el deseo de aprender y salir reforzado del mismo” (EE1, 13-14).

También cree que “hay vivencias que sin ser imprescindibles enriquecen enormemente: conocer otros países y otras culturas para abrir nuestra mente al mundo, ver como se trabaja en otros países para comparar los métodos de enseñanza, poder tocar en grandes orquestas y con los mejores maestros y solistas del momento para experimentar el placer de la música en su máxima expresión, coincidir con compañeros de estudios que compartan tus inquietudes y tus ilusiones para así aprender de sus talentos y aptitudes, etc. Todo esto hace que nuestro bagaje sea mayor en el largo camino de la formación musical y nos aporte conocimientos y sensaciones únicas, que se alojan definitivamente en nuestra personalidad de forma beneficiosa” (EE1, 14).

Cuando le preguntamos en que ha cambiado su forma de enseñar destaca que fundamentalmente se ha reafirmado más en sus creencias o ideas “lo que antes consideraba importante, ahora lo considero fundamental, lo que antes consideraba valores añadidos, ahora lo considero más superfluo” (EE3, 3).

Eduardo señala que cada vez le da más importancia, por un lado, a la motivación de los alumnos como elemento imprescindible para su mejora y, por otro, al “resultado musical que hacemos, la música como arte, más que a la interpretación técnica del instrumento en si (...) cada vez intento más que el alumno vea el final de la partitura, lo que es la música en sí” (EE3, 19). Eduardo considera que “la ilusión hay que despertarla para que nunca más se apague, para que el músico siga con esa llama despierta durante toda su vida. Porque esa es la llama que nos va a llevar por el camino de la música” (EE3, 23).

VI. Evaluación

Eduardo enfatiza el valor de la autoevaluación de su trabajo como manera de mejorar, como parte del camino hacia una enseñanza mejor, “para mí es muy importante la autoevaluación, constantemente estoy evaluando si lo que he hecho merece la pena, si lo tenía que hacer” (EE3, 11). Considera importante la reflexión y el análisis sobre las clases, “creo que siempre el alumno tiene que llevarse algo

nuevo a su casa que le motive y que le de ideas para trabajar. Siempre estoy pensando si he hecho eso” (EE3, 11).

Como herramientas para evaluar su trabajo, Eduardo utiliza la reflexión, evalúa los resultados de sus alumnos y observa cómo reaccionan, “lo que hago es observar sus reacciones. Depende de lo que yo les planteo, de la programación, de la clase que doy, reaccionan de una manera o de otra y observo mucho cual es su reacción, para luego intentar aprender de esta reacción directa” (EE3, 11). En las programaciones didácticas que utiliza señala que “el estilo de enseñanza es reciproco, es decir que el profesor da conocimientos al alumno, pero este también investiga y pregunta acerca de sus inquietudes, sacando sus propias conclusiones” (Nogueroles Bermúdez, 2012a, p.5).

Eduardo cree que los alumnos no están preparados para ejercer como evaluadores de su trabajo porque considera que su alumnado “no está capacitado por su formación y conocimientos para, por lo menos en los cursos en lo que yo trabajo, evaluar mi trabajo” (EE3, 11).

La autoevaluación también la promueve entre sus alumnos para que “reflexionen sobre su trabajo diario, para que ellos mismos evalúen su rendimiento, sus progresos. Si aprenden a crecer con la autoevaluación y la autocrítica positiva su afán de mejora siempre estará presente en su aprendizaje” (EE3, 11). Para que los alumnos ejerzan la autoevaluación es necesario que sean conscientes de lo que hacen, y para ello Eduardo los anima a escuchar lo que tocan. Cuando no son capaces de percibir el posible problema “imita” (NCE, 20) lo que hacen los alumnos, toca bien y mal para que perciban la diferencia y que sean conscientes de lo que ellos hacen.

Eduardo intenta que los alumnos entiendan que “la evaluación del trabajo es más importante que la puntuación numérica que obtengan como nota. Les intento hacer ver, reflexionar y evaluarse ellos mismos su trabajo diario, su situación en ese momento, su nivel actual, su potencial... ellos están constantemente autoevaluándose” (EE3, 12), considerando que de esta manera el alumno podrá percibir “en que puede mejorar, donde tiene sus carencias, donde tiene sus virtudes, como potenciarlas” (EE3, 12) y dar los pasos necesarios para mejorar, siendo éste un elemento importante para “su futuro y su trayectoria” (EE3, 13).

Como procedimientos de evaluación usa la ficha de seguimiento del alumno, audiciones individuales y de grupo, valoración del comportamiento del alumno en las actividades, realización de exámenes trimestrales y diferentes tareas escritas (Nogueroles Bermúdez, 2010a, 2010b).

Destaca el uso de las notas diarias del rendimiento del alumno. Todos los días pone una nota numérica, si bien “me quedo más con las sensaciones que con la nota” (EE3, 12). Esta nota los alumnos la desconocen porque “quiero que su objetivo sea aprender a tocar el instrumento cada vez mejor, porque ellos lo deseen, no porque quieran tener una nota buena esta tarde” (EE3, 12).

A la hora de poner la calificación tiene en cuenta las notas que pone en cada uno de los apartados pero no hace una media aritmética, “valoro mucho el progreso que haya hecho el propio alumno y las ganas que él tenga de aprender, quizás valoro más eso que los resultados concretos de la interpretación” (EE3, 12). Los alumnos no intervienen en la calificación final que consiguen “porque creo que ellos no están capacitados para decidir cuál es su nota y porque ellos lo que quieren es aprobar el curso” (EE3, 13).

Lo que le han aportado los años como profesor es que “cada día con la experiencia pienso más que yo soy el que sabe, el que sabe lo que tienen que conseguir los alumnos, el camino que tienen que seguir y ellos son los que tienen que descubrirlo” (EE3, 13).

Eduardo cree que la evaluación es una herramienta valiosa para que el alumno pueda llevar a cabo una reflexión objetiva sobre lo que hace y siente. Considera que esa constante reflexión tiene valor como un elemento motivador entendiendo la actividad del músico como un proceso de búsqueda continuo:

“Tanto el alumno como el profesional deben tener ilusión por lo que hacen. La música no es un oficio de rutina, todo lo contrario, es un oficio de constante búsqueda, de creatividad, de investigación, de experiencias, de sentimientos. Los que enseñamos música, tenemos que potenciar en los alumnos ese constante gusanillo de querer aprender, de querer mejorar, de querer superarse, de querer hacer algo con la música, de transmitir emociones constantemente.” (EE3, 23).

5.2. Informe de Miguel

5.2.1. Introducción

Miguel Moreno Guna es un profesor de una larga y exitosa trayectoria tanto en España como en el extranjero. Ha tocado con numerosas orquestas y bandas profesionales y ha ofrecido una gran cantidad de recitales y master-class por toda la geografía española.

5.2.2. Topografía de vida

En este apartado analizaremos aspectos que nos ayudarán a entender como el ámbito personal y profesional configuran su trayectoria y su acción docente.

El participante en este estudio se llama Miguel Moreno Guna. En el momento del estudio tiene 48 años, es funcionario y trabaja como profesor de tuba en el Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón.

Su formación incluye estudios superiores de música en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y el Diploma de Estudios Avanzados. A nivel profesional compagina la docencia, la interpretación y la dirección.

I. Primera etapa

La primera etapa va desde su infancia a los 16 años, y se desarrolla en Llíria (Valencia). Esta etapa comprende desde sus primeros años hasta que empieza a estudiar música en el conservatorio de Valencia.

Esta primera fase la podemos subdividir en dos periodos diferentes. El primero de estos periodos abarca hasta los once o doce años.

En este periodo inicial, Miguel no estudia música y se desarrolla en su pueblo natal, Llíria. En su familia más cercana no había músicos “en mi casa no había nadie

que fuera músico” (EM1, 1), si bien podemos encontrar músicos en su familia más lejana “tenía un tío lejano que tocaba la tuba, precisamente, y mi bisabuelo tocaba la tuba también, mi bisabuelo tocaba la tuba en la banda Primitiva” (EM1, 2). Aunque su familia no estaba especialmente ligada a la música sí que en el escenario en que se desarrolla su infancia podemos encontrar un gran influjo musical. También, a su vez, destacar que encontramos un fuerte arraigo de la música en su pueblo y en su entorno, “soy de Liria y en Liria todo el mundo tiene familiares o conocidos relacionados con la música” (EM1, 1). Subraya la relevancia de la música en su pueblo “la música en Liria es algo muy importante a todos los niveles, por ello siempre ha habido relación” (EM1, 2). Esta presencia se hace más relevante al estar ubicada la casa familiar en la “calle justo delante del local de la banda” (EM1, 2) y esto propicia que su relación con la música venga de “la cercanía con la Primitiva” (EM1, 2).

Miguel destaca que la razón por la que empezó a estudiar música “fue por mis amigos” (EM1, 2). En aquellos momentos la concepción que tenía Miguel de la música era que “era un rollo, no me gustaba (...) no quería saber nada de solfeo ni de música, no me gustaba y que no” (EM1, 2). Si bien su madre le insistía que se inscribiera, él destaca que el motivo de empezar fue que “todos mis amigos venían aquí, estaban todos apuntados a solfeo, todos venían y por las tardes yo no podía jugar con nadie porque ellos venían aquí” (EM1, 2).

El segundo periodo de esta primera etapa empieza cuando tiene 11 o 12 años y dura hasta los 16. Este periodo se inicia cuando comienza a estudiar música en la Banda Primitiva de Liria. Cuando Miguel echa la vista atrás destaca que “los recuerdos son bonitos todos. La sociedad musical, la banda, los ensayos, los directores, los profesores que tuve de música tanto de lenguaje como de instrumento, los compañeros, los amigos... eso es algo imborrable, es un recuerdo fabuloso... todo...” (EM1, 7). Para él el papel que desempeñó la banda en su formación rebasa la simple instrucción musical, “la educación que recibes en estas sociedades es algo que..., aunque no te des cuenta, se aprenden muchas cosas, muchos valores que no se aprenden en otros sitios” (EM1, 7).

Miguel empezó a estudiar música con 11 o 12 años, empezó con la tuba con 14 y a los 15 años ya formaba parte de la banda. Miguel identifica como uno de los factores de su rápida evolución a que estudiaba y tocaba mucho “yo venía todos los

días, no me llevaba la tuba a casa, como vivía justo enfrente, yo salía del colegio y venía aquí, al local de la banda, y estudiaba antes de comer, estudiaba una hora o tres cuartos de hora todos los días y luego me iba a casa comía y si tenía un ratito a veces volvía y estudiaba (...) avancé muy rápido al principio porque tocaba bastantes horas” (EM1, 4).

El primer instrumento que tocó fue el clarinete, pero no le gustaba, pasó a tocar el bombardino y luego empezó con la tuba. El motivo para cambiar era simplemente por gusto “a mí el clarinete realmente no me atraía, a mí siempre me atraían los instrumentos de metal (...) me dio el bombardino (...) estuve tocando el bombardino y a los dos o tres meses le dije (...) para que sea grande quiero uno más grande” (EM1, 3). Esa evolución en cuanto a tamaño de instrumento es proporcional al tiempo de estudio “desde que empecé a tocar la tuba ya venía todos los días a estudiar, con el bombardino ya estudiaba pero no lo hacía regularmente, no como con el clarinete que no estudiaba nada” (EM1, 3-4).

En cuanto a la motivación para estudiar y tocar Miguel destaca varios factores:

Por un lado la importancia de los compañeros “por la tarde había aquí un grupo de chavales de mi edad y esto era como un local de amigos, además de que fuera la banda, era un local de amigos. Quedábamos para estudiar, tocábamos un rato y otro contábamos chistes, batallitas, volvíamos a estudiar, empezábamos a buscar canciones, las canciones de la tele, de los dibujos animados y las que nos gustaban y entre unas cosas y otras tocabas bastantes horas, dedicabas bastantes horas a soplar” (EM1, 4).

Otro de los aspectos que resalta es el estímulo de entrar en la banda “la primera motivación que tuve fue entrar en la banda” (EM1, 8). En ello influyeron varios aspectos como la necesidad de la banda, la posibilidad de viajar...

“el director era V. S., rápidamente vino y me dijo “Miguel tienes que estudiar mucho que necesitamos tubas para la banda, necesitamos que entres rápido porque así nos ayudarás”. Esa fue la primera motivación. Luego hubo otra motivación grande que era que la banda se iba de viaje a Holanda, para mi salir al extranjero era algo extraordinario, no se salía tan fácil, ni viajábamos tanto ni teníamos tanta facilidad para nada como ahora tenemos y yo me

propuse entrar a la banda a toda costa antes de ese viaje de Holanda, y lo conseguí. Estudié mucho, muchas horas y conseguí lo que me propuse” (EM1, 8)

Una vez que empezó a formar parte de la banda esta motivación inicial se retroalimenta pasando a ocupar un lugar destacable la propia dinámica de tocar en la agrupación “Yo entré en la banda y venía a todos los ensayos y empezó a gustarme” (EM1, 4). Si bien hay que reconocer que la música, en ese momento, sigue siendo un hobby para él, “nunca lo vi como una salida profesional porque a mí los estudios en el instituto me iban bien y yo siempre pensé que iba a estudiar algo en la universidad. La tuba era un hobby, una afición que me gustaba, pero según fui estudiando y tocando cada vez me gustó más.” (EM1, 4).

Uno de los factores más importantes en la motivación de Miguel en este periodo fue su profesor, F. R., trombonista en la Banda Municipal de Valencia. Esa influencia la podemos apreciar ya en sus primeros pasos con la tuba “fue muy hábil psicológicamente porque cuando empecé a tocar me dijo que sonaba superbien, que iba a tocar la tuba muy bien y que tal y que cual... y realmente esa tontería pues me motivó mucho” (EM1, 3). Esa influencia se sostuvo en el tiempo “era muy buen maestro, él te enganchaba a estudiar. Cada profesor tiene una técnica o te habla de unas cosas, pero él era sobre todo una persona muy vital, muy entrañable, extrovertida... Hablaba con todos, a todos tenía algo que contar, era agradable, era divertido. Yo nunca lo pasé mal recibiendo clases, (...) Él sabía cómo hacer que te fastidiara que no te saliera para que te superaras, no te hundía sino que justo lo contrario, te ayudaba a salir de ese atolladero en que estabas metido cuando no conseguías hacer algo. Siempre había muy buen ambiente” (EM1, 8). Y destaca la importancia de este profesor en su carrera “me marco a mí y a toda esta generación de músicos de viento metal de esta sociedad, a todos, a todos (...) él me influyó por la motivación y porque era una persona muy vital. Le gustaba mucho y disfrutaba oyendo música, tocando, le gustaba dar clase y eso lo transmitía, sabía hacerlo llegar” (EM1, 9).

II. Segunda etapa

Esta segunda etapa, aunque corta cronológicamente, va desde que tenía 16 hasta los 18 años, constituye un periodo en el que toma decisiones importantes para su futuro.

En esta época estudió en el conservatorio de Valencia, cursó 2º, 3º y 4º curso. Miguel seguía viviendo el Liria e iba a Valencia a estudiar haciendo autostop. De su experiencia en el conservatorio recuerda a sus dos profesores, V., un curso, y T., dos cursos.

En un primer momento las clases no eran todo lo satisfactorias que deseaba pues “con V. la verdad es que eran clases muy cortas porque éramos muchísimos” (EM1, 10). Cuando cambia de profesor las clases mejoraron, “al año siguiente entró T., entonces ya era la misma gente pero teníamos dos profesores y ya teníamos mejores clases y más tiempo (...) las clases eran más extensas y tenía tiempo para intentar explicar algo o rectificar algo, mejorar algo, hablar... había tiempo. Yo lo entiendo, no se puede dar clase cuando no hay tiempo, cuando no hay tiempo es muy difícil” (EM1, 10).

De T. recuerda que le ayudó en diferentes aspectos, si bien destaca que trabajaron mucho “el fraseo, musicalmente trabajabas muchas cosas con él y yo tengo muy buen recuerdo” (EM1, 10).

Otro de los recuerdos que guarda Miguel es el instrumento que usaba durante esta época “el instrumento que tenía era un instrumento muy viejo, un Lingalone (...) eran instrumentos de un nivel medio-bajo y muy viejos ya” (EM1, 9)

En esta etapa será cuando con “18 años, o así, me planteo si voy a seguir con la música o voy a la universidad. Fui a recoger los papeles para la facultad de psicología porque había aprobado el selectivo, pero nunca los rellené ni los presenté, nunca. (...) Me fui voluntario a hacer la mili en Valencia en la banda militar de Valencia” (EM1, 5).

Es a partir de esta decisión dónde sitúa su tercera etapa.

III. Tercera etapa

Miguel ubica en esta etapa su decisión de ser músico profesional “ya no sólo estoy estudiando música sino que quiero ser músico, que me he enganchado a esto y

que lo otro que me interesa no me interesa tanto” (EM1, 5). Esta etapa dura aproximadamente 6 años “aprobé con 18, me incorporé a mi primer destino con 19 y estuve en la banda del Rey desde los 21 a los 24 o 25” (EM1, 12).

Será en este momento cuando decide estabilizar su posición como músico profesional “salen las oposiciones para el ejercito de suboficial músico y pienso que mejor hacer la mili cobrando que sin cobrar. Decido presentarme a las oposiciones y aprobé. Saqué el nº 1 de tuba y al final fui el nº 2 de toda la promoción” (EM1, 5). Miguel destaca la significación que tiene aprobar la oposición “porque yo realmente estaba en cuarto de tuba, yo llevaba 4 años tocando la tuba, no llevaba mucho tiempo. (...) Para mí fue un orgullo muy grande presentarme a esas oposiciones y ganar” (EM1, 11).

Acentúa como un elemento determinante la obra escogida, “la obra que yo presenté fue una obra que no tocaba nadie (...) Todo el mundo cuando se presentaba para sargento tocaba Pérez Casas o Emilio Vega, eran las dos únicas obras que se presentaban para las oposiciones de suboficial, porque no se conocía ni había más y yo me presenté con una obra holandesa “The harp that once” de J. Hadman, (...) creo que les gustó la obra al tribunal porque era obra con triple picado al final y muchas notas y en el ejercito creo que valoraban esto. Sobre todo era diferente a lo que tocaban todos.” (EM1, 11).

Aprobar estas oposiciones hace que tenga que trasladarse “mi primer destino fue Oviedo, estuve un año y medio más o menos, de allí me fui a la banda del Rey en Madrid” (EM1, 5).

En lo que concierne a la motivación, destaca fundamentalmente los retos que valora como el camino para superarse. Esto se puede comprobar en su primera época y es una constante en las diferentes etapas de su periplo vital, “cuando me planteaba un reto (...) estudiaba mucho más. (...) Los retos era lo que más me motivaba” (EM1, 19). En un primer momento, Miguel, pone de relieve la importancia de las oposiciones de sargento “lo que más me motivaba en este momento era la prueba para sargento, para la que estudié mucho” (EM1, 10). Una vez que consigue ese reto lo que le mueve a seguir estudiando y esforzándose es “encontrar un trabajo decente. Eso es lo que más me motivaba. Yo estaba bien en el ejército pero yo no me sentía

realizado tocando marchas militares, que me parecen algunas magníficas, pero no me sentía realizado” (EM1, 12).

Estando en Oviedo continúa sus estudios en el Conservatorio Superior de Madrid, terminando la carrera con J. C. y consiguiendo el premio fin de carrera de tuba.

Será en el periodo de tiempo que está destinado en Oviedo cuando empieza a trabajar de manera regular con su siguiente profesor, “una vez cada dos o tres meses yendo a clase a Madrid con M. N.” (EM1, 6).

Miguel destaca a M. N. como un elemento clave en su formación “ha sido uno de los profesores que más me han influido a la hora de tocar la tuba. M. N. me abrió los ojos en muchas cosas” (EM1, 12). Subrayando tanto el lado personal como el docente “yo trabajé mucho tiempo con él, muy a gusto. Él conmigo se portó excepcionalmente bien, siempre estaba dispuesto a darte clase, le gustaba dar clase, nunca me cobró dinero por las clases, siempre fue de una manera desinteresada y aprendí muchísimo de él” (EM1, 12).

M. N. fue el primer profesor que era tubista que tuvo Miguel, ya que hasta ese momento siempre había estudiando con trombonistas: “fue el primer profesor que era tuba, tocaba la tuba y sabía lo que yo estaba sufriendo para conseguir algo o lo fácil que era algo que yo conseguía” (EM1, 12). Destacando como un hecho diferenciador que M. N. comprendía que “la sensación de la tuba es diferente. La necesidad de aire siempre, siempre, siempre...” (EM1, 12).

M. N. lo anima a trabajar más los registros extremos, “una de las cosas que hice fue empezar a trabajar más el registro grave y agudo, (...) trabajé mucho el registro tanto por arriba como por abajo” (EM1, 13). Otro de los aspectos que destaca Miguel fue que en esta época trabajó con M. N. repertorio nuevo, “trabajé repertorio de tuba que eran otras obras que no eran las típicas que se tocaban (...) V. Williams, Gregson y muchos conciertos para tuba” (EM1, 14).

Un aspecto de especial transcendencia fue el cambio en el instrumental, propiciado en parte por M. N.: “le compré una Alexander en fa y aprendí a tocar en fa. Era una tuba que no conocía para nada y me enseñó a tocar con la tuba en fa” (EM1, 13).

A esto hay que unir que también cambió la tuba en do, ofreciéndole este instrumento nuevas posibilidades a la vez que fue un importante elemento motivador:

“compré la tuba en do, una Miraphone 86, (...) era un instrumento bueno ya, era un instrumento mucho más profesional que los que yo había tenido, también eso me motivó mucho. Tener un instrumento nuevo para estudiar que además lo había comprado con mi dinero, con el dinero que estaba ganando yo en el ejército, y eso también me hacía sentir orgulloso, decir que esto lo he conseguido yo con mi esfuerzo, con mi trabajo y he comprado el instrumento que he querido. Un instrumento nuevo te hace querer tocarlo porque hay cosas que de repente van mejor cuando el instrumento es mejor. Evidentemente no se oye la maquinaria como se oía, clack, clack en las otras tubas. De repente oyes más y mejor, porque las otras tubas eran de clack, clack, siempre” (EM1, 13)

M. N. tuvo también un papel importante en la puesta en valor de este instrumento “pasé de tocar con 4 a tocar con 5 cilindros. M. N. me hizo utilizar el 5º cilindro, me explico para qué, cómo... hasta entonces la tuba en España se tocaba con 4 y nadie tocaba con 5” (EM1, 13).

IV. Cuarta etapa

Esta época dura tres años y, temporalmente, se superpone a la anterior, transcurriendo en los tres últimos años de su etapa como músico militar.

El factor determinante de esta etapa es el ingreso de Miguel en la JONDE (Joven Orquesta Nacional de España), siendo el primer tubista en formar parte de la JONDE.

Entrar en la JONDE le permite seguir ampliando sus horizontes musicales “tengo la oportunidad de tocar en orquesta y de conocer a profesores de otros países y de otros instrumentos (...) aprendí mucho de todos a los que vi en la JONDE” (EM1, 14)

Guarda un buen recuerdo de esta época “se trabajaba muy bien” (EM1, 14), a la vez que creció el grado de exigencia “se hacían las cosas con mucha seriedad. Nos

pedían cuidar más detalles de afinación, sonoridad, equilibrio... Empezó a preocuparme mucho el tema de la precisión a la hora de empezar a tocar” (EM1, 14).

Será en esta etapa cuando entra en contacto de manera periódica con profesores extranjeros que son invitados como profesores de la JONDE o que actúan con sus orquestas en Madrid. De ellos Miguel destaca a reconocidas figuras como Kind Braum, Roger Bobo, Walter Hilgers, Warren Deck, Samuel Hersko o Harvey Phillips.

Destacando de especial manera la influencia de éste último: “Harvey fue una de las personas que más me influyeron a la hora de ver muchas cosas con la tuba. Él ha sido como un profeta de la tuba, ha hecho una bandera de la tuba, ha promovido que se escribieran muchas obras” (EM1, 16).

Pone de relieve la figura como profesor de H. Phillips “yo no sabía quién era, simplemente a mí me convenció su manera de dar clase, su manera de ver las cosas, tocar, muchas cosas” (EM1, 17).

Aparte de las enseñanzas relacionadas con la tuba, Miguel destaca sobremanera su influencia a la hora de afrontar la música como una profesión “yo la música la veía como eso, sólo música, sólo tocar... él siempre te hablaba de que eso era importante, aquello era importante, pero además había una cosa que siempre decía: “nadie te va a llamar a tu casa para decirte que tocas muy bien la tuba, ven a tocar conmigo, nadie”, siempre decía que tú tienes que ir a ofrecerte, que tienes que saber venderte. Que tocar la tuba para pasarlo bien es muy idílico pero hay que vivir. Esa visión aquí no era muy usual” (EM1, 16).

Esta influencia se fragua durante las clases que Harvey Phillips imparte en el encuentro de la JONDE, en las que Miguel ejercía como traductor y eso permitió que se acercara más a su persona, “estuve muchas horas con él viendo como trabajaba y traduciendo lo que él le decía a la gente. Hice una amistad bastante grande con él, aprendí muchísimo” (EM1, 15). Será en este momento cuando H. Phillips le ofrece una beca para estudiar en Indiana que Miguel rechazó porque “estaba en el ejército y sentía que tenía algo fijo y si me marchaba no sabía si al volver iba a tener trabajo porque entonces no se veía mucho futuro, mucho trabajo con la tuba” (EM1, 15).

V. Quinta etapa

La quinta y última de las etapas que destaca Miguel es en la que trabaja como profesor de conservatorio. Ésta empieza cuando tenía 24 o 25 años y se desarrolla hasta la actualidad.

Esta etapa la podemos subdividir en dos periodos. El primero transcurre en Madrid. Ejerce como profesor de tuba en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid desde el 1985 hasta los 2009, siendo su edad en este momento de 46 años. Además, los 6 últimos en Madrid desempeña también la labor de director de la banda del conservatorio. La segunda fase transcurre en Castellón y corresponde al momento en el que realizamos el estudio. Este periodo dura los últimos tres años y trabaja como profesor del Conservatorio Superior de Castellón: durante los dos primeros como profesor de cámara y repertorio orquestal y, en el curso en el que se hace el estudio, como profesor de tuba.

En el primer periodo destaca diferentes aspectos que lo motivan a seguir estudiando. Por un lado, subraya su afición a la música y su afán por mejorar como profesor “necesitaba estudiar, tocar. Porque me gustaba tocar, porque yo creía que necesitaba mejorar, tocar mejor para poder enseñar mejor a mis alumnos y creo que ese fue mi principal motivo para seguir estudiando” (EM1, 18) y, por otro, el propio desarrollo de su carrera profesional como músico “tenía que estar en forma para poder tocar con el quinteto de metales. En esa época toqué mucho en las orquestas de Madrid, en la ONE, en la sinfónica de Madrid, en la RTVE y tenía que estar en forma para todo” (EM1, 19). En este ciclo, Miguel acude a clases con M. N. y con tubistas de las diferentes orquestas que pasaban por Madrid, “yo intentaba contactar con el tubista, escucharle, pedirle si me podían dar clase y, por suerte, he recibido clases de grandes tubistas de las mejores orquestas del mundo en el Teatro Real, y además clases gratuitas, nadie me cobró por una clase. Luego les invitaba a comer, les hacía un regalo o algo, pero ellos nunca me pidieron dinero por una clase” (EM3, 4).

Cabe destacar que Miguel habla de su carrera profesional como un camino del que no sabe el destino, “yo nunca he sabido a que me iba a llevar esto. (...) cuando aprobé en el conservatorio pensaba que el conservatorio iba a ser otro paso pero que no iba a ser definitivo” (EM1, 20). Si bien se muestra satisfecho con su

trayectoria profesional “mi idea era tocar en una orquesta pero una vez dentro cada vez me gustó más la enseñanza y también me gusta tocar. Pero si tengo que elegir entre tocar y dar clase me gusta más dar clase” (EM1, 20). Esta satisfacción también es un reflejo de los resultados alcanzados por sus alumnos “estoy contento porque muchos de mis alumnos están tocando ahora en las mejores orquestas de España” (EM1, 23).

En el momento en que se hizo el estudio, Miguel reparte su tiempo entre la docencia, la dirección de la Banda Primitiva de Liria y su labor como intérprete en Sir Alligator.

De su labor como director destaca que es algo que ha contribuido a ampliar el prisma desde el que ve la labor del tuba como integrante de una orquesta o una banda, influyendo de una manera significativa en su quehacer como profesor, “hay muchas cosas del repertorio orquestal que trabajas como tuba pero también trabajas como director. Yo estoy convencido de que sé lo que está buscando un director cuando está buscando un tuba para su orquesta. (...) un director no quiere un músico que le complique la vida, lo que quiere es un músico flexible, fácil, adaptable y, por supuesto, correcto en todo lo que haga, en todos los parámetros” (EM1, 22-23).

Un aspecto fundamental en su labor como profesor es que “no es bueno ponerse limitaciones, pienso, cuanto más abierto y más perspectivas tengas, más te enriquece a la hora de poder enseñar” (EM1, 22).

Desarrollo profesional

Miguel empieza a dar clase en la escuela de música de la Banda Primitiva de Liria a la edad de 17 años. Cuando echa la vista atrás el recuerdo es positivo, “siempre me ha gustado, por lo que tengo muy buen recuerdo” (EM3, 2).

Entre los aspectos más gratificantes de dar clase para él está “el contacto con la gente (...) ver qué es lo que puedes sacar de bueno de esa gente, ver lo que tú les puedes aportar, ver como los puedes ayudar a mejorar...” (EM3, 3). Miguel destaca que “cuando la gente termina, encuentra un trabajo, están a gusto, que lo están

pasando bien, que están disfrutando de su trabajo... eso es lo que más satisfacción me da” (EM3, 3).

Su docencia en un conservatorio se inicia en 1985 en el Conservatorio Superior de Música de Madrid. Justo al acabar la carrera Miguel empieza de profesor en el conservatorio, esto le conduce a ser profesor de sus antiguos compañeros, lo que le hace “ir con cuidado, a mi me costaba separar esto” (EM3, 2) si bien destaca que no tuvo ningún problema, “al principio tienes dudas, tienes miedo de si sabrás, de si no sabrás, de cómo se lo tomarán, si le digo esto que pasará, si no le digo esto...” (EM3, 2).

Miguel cree que ha tenido que solventar diferentes necesidades formativas debido a que empezó “demasiado joven a dar clase. Yo necesitaba formarme” (EM3, 4). Miguel señala que ha aprendido a ser profesor “cada día” (EM3, 2).

Este aprendizaje lo ha llevado a cabo por diferentes vías. En un primer momento, a la vez que daba clase, seguía recibiendo clases de “M.N., (...) me escuchaba, me enseñaba a dar clase, me oía y yo le oía a él también” (EM3, 4). También reconoce que de otros tubistas que pasaban por Madrid, “aprendí muchísimo, esa gente me enseñaba a mí y aparte veía como enfocaban diversos problemas o aspectos tanto técnicos como musicales, a veces de otro tipo como psicológicos. Vi muchas maneras de trabajar, según quién, se centraban más en la parte musical, otros en la parte técnica, otros en la parte psicológica...” (EM3, 4).

Por otro lado, destaca que la propia práctica de la docencia le ha enseñado a ser profesor:

“cada día que doy clase estoy aprendiendo. Aprendo de los alumnos. He aprendido muchísimo de los alumnos. Muchas cosas de las que a mí me habían enseñado, de las que me habían contado o dicho que esto era así técnicamente, que se hacía así... cuando lo he visto en los alumnos y he visto que eso no funcionaba y que las cosas que hacían ellos de manera natural a veces si funcionaban, las experimentaba en mí mismo y también funcionaban, las probaba con otra gente y también funcionaban...” (EM3, 2).

Miguel destaca que para aprender a ser un “mejor” profesor es importante “la experiencia, el día a día, el estar fijándote, ser un profesor activo. Creo que es importante ser un profesor activo, estar escuchando lo que está haciendo el alumno,

el no dejar pasar ningún detalle, el decirle al alumno que si yo lo he escuchado él tiene que haberlo escuchado. (...). El que las clases sean activas creo que es una cosa que ayuda, que enseña a dar clase.” (ME3, 2-3).

5.2.3. Concepciones generales

En esta parte del informe analizaremos el estado actual de la enseñanza musical, el panorama profesional para los alumnos, la evolución que se ha producido en los últimos años en la enseñanza de la tuba y su punto de vista sobre la dirección que debemos seguir en la enseñanza de la tuba en un futuro.

Miguel opina que “los conservatorios influyen de una manera positiva en la enseñanza de la música” (EM2, 1). Destacando el hecho de que para adecuarse al mercado laboral “en casi todos los casos, hay que estudiar en un conservatorio” (EM2, 1). Destaca que si bien se puede estudiar tuba fuera del conservatorio para “dedicarse profesionalmente a tocar la tuba necesitas pasar por la enseñanza reglada de los conservatorios, especialmente por el grado superior” (EM2, 1), considerando el grado elemental y el profesional una preparación para acceder al grado inmediatamente superior, una etapa del camino.

En lo que concierne a la normativa actual considera que posee aspectos positivos, si bien para él tiene un problema que es “que es muy cerrada” (EM2, 2). Pensando que hay aspectos del antiguo “plan del 66” que se deberían mantener como son “presentarse por libre a los exámenes, es una opción que debería seguir existiendo para que la gente por lo menos pueda terminar su carrera” (EM2, 2), siendo esta rigidez de la LOGSE y de la LOE uno de los aspectos más relevantes de su crítica.

Cuando reflexiona sobre la estructura organizativa de los conservatorios, Miguel señala la excesiva burocratización, “hay demasiados trámites burocráticos, hay que hacer veinte mil escritos para solicitar algo, hay que hacer informes y documentos que creo que nadie se va a leer nunca en la vida, (...) no sé hasta qué punto hacen que esto funcione mejor o no, (...) Llevo casi treinta años en esta historia y creo que esas cosas realmente no aportan nada” (EM2, 2).

En lo que concierne a la incidencia de la labor del equipo directivo en su trabajo subraya que “contar o no con el apoyo del equipo directivo influye de una manera bastante clara” (EM2, 3). Siendo vital, el equipo directivo, en el buen discurrir de las clases al posibilitar las condiciones necesarias para la docencia: “en Madrid, cuando yo llegué, nunca había habido clase de tuba y se tuvo que montar una clase de tuba. Se compraron instrumentos, partituras, libros, se organizaron cursos con profesores extranjeros... y todo esto fue gracias al apoyo del equipo directivo. Hubo mucha gente que se implicó” (EM2, 3).

Resalta la buena relación que ha tenido con otros compañeros de viento metal, especialmente con los profesores de trombón, y como esta relación propició que pudieran trabajar de manera conjunta, “los exámenes y las audiciones siempre los hacíamos juntos y tener claro los criterios que tenemos cada uno y lo que pedimos de los alumnos hace que las cosas funcionen mejor, (...) organizábamos muchas veces clases conjuntas” (EM2, 3). Esto revierte en los alumnos al “evitar que las relaciones entre ellos fueran “monógamas”, tuba-tuba o trombón-trombón” (EM2, 4).

La relación con otros profesores también es positiva a ojos de Miguel, destacando que es “muy importante la labor del pianista acompañante” (EM2, 4) al facilitar al alumno una ayuda “desde otro punto de vista, a un especialista en tuba le interesa lo que es difícil, y lo sabe, pero a un pianista no le interesa lo que es difícil, sólo le interesa lo musical. Esto puede hacer avanzar a los alumnos” (EM2, 4). Este punto de vista también ayuda al profesor de tuba en su praxis, considerando importante “la colaboración y el estar en contacto, que te hable de cómo va éste o aquel alumno, que te comente los problemas que ve en los alumnos, ritmo, afinación, anímicos... para trabajarlos de manera conjunta, o que te comente cuando no hay ningún tipo de problema, etc.” (EM2, 4).

Miguel pone de relieve el entorno musical en el que está el conservatorio y en el que el alumno va a desarrollar su formación, “el entorno musical yo creo que es básico. Si estás en un espacio donde es fácil escuchar buenas orquestas, buenos directores, buenas versiones... eso puede hacer cambiar tu perspectiva” (EM2, 4). Destacando que el alumnado muchas veces sólo está interesado en “la tuba, no ven más allá que los cuatro cilindros y la boquilla. Que exista algo cercano que sea fácilmente accesible para ellos les ayuda a abrir los ojos y los oídos. Es fundamental

el nivel que haya cerca de ellos, el nivel que ellos puedan ver como modelo, es fundamental en todos los aspectos” (EM2, 5).

La importancia de ese entorno musical se enfatiza cuando compara el conservatorio de Madrid con el de Castellón, “cerca del conservatorio de Madrid está el Monumental donde ensaya la orquesta de la RTVE, todas las semanas hay programas nuevos, directores nuevos... y hay un tráfico continuo de alumnos que suben y bajan al teatro Monumental (...) Yo creo que eso es bueno para los alumnos y les influye” (EM2, 6). No obstante destaca que las posibilidades de los alumnos no son tan distantes porque cuando “te metes en tu aula y enseñas a tus alumnos y eres el mismo aquí que allá. El nivel de los profesores de aquí es muy bueno. Hay gente que trabaja muy en serio y muy duro por los alumnos y, a pesar de que los medios de Madrid son mucho mayores, en Castellón salen también muchos y buenos alumnos. Eso hay que valorarlo también” (EM2, 6).

La importancia que le da al entorno musical contrasta con la poca importancia que le da al entorno social y económico “yo personalmente no he notado que haya un nivel social que influya en las clases (...) el nivel que vivan en sus familias o que tengan un mayor o menor interés de la familia por la música influye, pero relativamente” (EM2, 5).

Cuando compara la situación actual de la enseñanza de la tuba con la que él vivió en su época de estudiante señala que la principal diferencia es el profesorado, porque entonces no había profesores de tuba, eran profesores de trombón que enseñaban tuba. Eso propiciaba que “de tuba conocían pocas obras, lo básico y necesario para poder funcionar día a día en el aula pero no tenían mucho conocimiento de lo que se estaba moviendo a nivel español, europeo, mundial...” (EM2, 6)

Subraya que “el contacto con profesorado especializado ha hecho que la tuba evolucione mucho en no mucho tiempo. Porque se han preocupado en buscar repertorio, en promocionarlo, en tener contacto con compositores...” (EM2, 7), siendo muy positivo para la enseñanza de la tuba. Destacando que, actualmente, “en cualquier conservatorio hay un especialista en tuba, antes no había nadie (...) Ahora es muy fácil poder estudiar con un especialista en cualquier sitio” (EM2, 9).

Otro aspecto que resalta es que los profesores, en su etapa de estudiante, además de no ser tubistas tenían un número de alumnos muy elevado para poco tiempo, lo que propiciaba que “mientras llegaba, sacaba el instrumento, me sentaba y empezaba a tocar, ya tenía que parar y venía otro” (EM2, 7).

En lo que concierne a los materiales cree que ahora son mejores. Los centros disponen de mejor y más material “cuando yo estudiaba, de material en los conservatorios no había nada. Cuando yo llegué al conservatorio de Madrid es que no había nada en la clase de tuba” (EM2, 7). Esta misma evolución la ve en los alumnos “todo el mundo ahora tiene buenos instrumentos. Cuando yo empecé a estudiar tocábamos con instrumentos muy viejos. Las tubas han evolucionado un montón, ahora cualquier chaval tiene un buen instrumento para practicar, es mejor. Ahora se conoce mucho más repertorio” (EM1, 20).

Miguel destaca que el alumnado con el paso de los años apenas ha cambiado en cuanto a su perfil. Y que, como pasaba cuando él estudiaba, “el alumnado proviene en su mayoría de bandas, gente que ya está tocando en la banda, que ha empezado a estudiar en esa banda” (EM2, 8).

Para él “la actitud del alumnado es la misma que antes: Yo creo que, en general, es buena. La gente tienen interés, siempre hay casos excepcionales pero lo normal es que tengan interés, le gente estudia, trabaja. Hay gente que trabaja más y otra menos, pero eso lo ha habido siempre. No pienso que los alumnos de antes fueran mejores que los de ahora en cuanto a actitud” (EM2, 8). Miguel destaca que es importante que los alumnos tengan una experiencia de estudiar en el extranjero “yo siempre pienso que siempre es bueno que cualquier chaval que quiera vivir de esto que tenga la experiencia de salir fuera y vivir una temporada fuera” (EM1, 21). Miguel considera que los alumnos que lo han hecho “todos han evolucionado y creo que ha sido un paso importante en sus carreras como músicos” (EM1, 21). Miguel lo recomienda a sus alumnos no porque vayan a escuchar consejos o opiniones diferentes a los que han recibido antes sino porque posibilita “que tengas más tiempo para estudiar y para conocerte a ti mismo mejor de lo que te conoces porque estás tú y la tuba” (EM1, 21).

Cuando Miguel mira al futuro profesional de sus alumnos sentencia que “es muy complicado” (EM2, 8), si bien “siempre ha sido complicado, encontrar un

trabajo nunca ha sido fácil. Siempre tienes que competir, tienes que esperar a que haya una vacante, una prueba” (EM2, 9). Ese mismo pensamiento lo tuvo Miguel cuando H. Phillips le propuso estudiar en el extranjero y no se fue por miedo a perder su puesto en el ejército en aquel momento y no encontrar un trabajo a su vuelta. Con todo, Miguel aconseja a sus alumnos buscar trabajo en el extranjero “hay gente que me ha hecho caso y están trabajando en el extranjero” (EM2, 9). Esta dificultad de encontrar trabajo en España viene dada por el hecho de que “ahora mismo la gente que está trabajando en orquesta con una tuba es gente de unos treinta y pocos años o menos. Es difícil que se produzca una vacante pronto” (EM2, 9).

Destaca que para responder a las demandas laborales “hay que buscar, imaginar... no sólo estudiar para encontrar un trabajo en una orquesta (...) hay que tener siempre presente la opción de inventar en trabajo. Inventar cuesta mucho pero hay gente que lo ha hecho y le va muy bien” (EM2, 9).

Concluye que “hay que darle a los alumnos muchos recursos para que puedan valorar cualquier opción” (EM2, 10).

5.2.4. Currículum en acción

En esta parte del análisis trataremos los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que Miguel planifica y desarrolla en sus clases.

I. Objetivos

Miguel señala como su principal objetivo “hacer que las personas sean autónomas, que no necesiten un profesor” (EM3, 5). Busca que sus alumnos puedan “solucionar sus propios problemas y que no necesiten que nadie les diga lo que está bien y qué es lo que está mal en el aspecto técnico” (EM3, 5). En la guía didáctica que utiliza en sus clases, entre otras, podemos encontrar las siguientes competencias relacionadas con este objetivo como “solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos de trabajo que se realiza. Trabajar de manera autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que

se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.” (Moreno Guna, 2010a, p. 2).

Por ello marca como uno de sus propósitos “potenciar todas las cosas que tienen buenas e intento solucionar sus carencias y sobre todo lo que más intento hacer es que escuchen, para mi es lo básico porque al final el mejor profesor eres tú mismo” (EM3, 5). Miguel intenta que los alumnos interioricen que tienen “que mejorar lo que sea susceptible de mejora, para esto es importante centrarse en los pequeños detalles, individualizarlos y no intentar abarcar demasiado” (NCM, 2) y le insiste a los alumnos en que tienen que “centrarse más en los detalles y centrarse más en todos los aspectos a trabajar” (NCM, 5) intentando “que toquen mejor lo que quieren tocar” (EM3, 6).

Miguel señala que uno de los objetivos que tiene es que un alumno cuando termine sus estudios tiene que tener “un nivel profesional, cuando termina debe ser capaz de tocar en cualquier orquesta, en cualquier banda, en cualquier agrupación o poder dar clase en cualquier sitio” (EM3, 7).

En la programación que desarrolla en sus clases establece que un alumno de tuba cuando acabe sus estudios deberá “ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio. Estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel de acuerdo con las características de su modalidad y especialización, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto” (Moreno Guna, 2010b, p. 3).

Miguel indica que “desde el principio les digo lo que yo creo que ellos deben de conseguir” (EM3, 7). Mantiene los mismos objetivos para todos los alumnos (Moreno Guna, 2010c), si bien difiere en cuanto al grado de consecución dependiendo de cada alumno “hay gente que cuando llega al grado superior no tiene un nivel excesivamente alto, entonces lo que yo intento es hacerle ver en que nivel está y donde debe llegar (...) a veces cuando termina no está en el nivel adecuado pero si continúa esa progresión cuando termina, trabajando por su cuenta, va a poder alcanzar ese objetivo” (EM3, 7).

II. Contenidos

Miguel indica que son los alumnos los que eligen lo que quieren tocar “mi plan de estudios o mi programa es muy abierto, hay una lista de obras y cada uno toca las que quiere, a cada clase traen las que quieren y hay muy pocas reglas, no tienen que tocar un estudio en primero, otro en segundo y el otro en tercero. Tienen que tocar lo que quieren tocar” (EM3, 6). Durante las clases son los alumnos los que proponen que es lo que van a tocar limitándose Miguel a trabajar el repertorio que los alumnos sugieren, “Miguel le dice que toque algo. El alumno dice que va a tocar un solo de orquesta. (...)Miguel le dice que toque otra cosa. El alumno le dice que va a tocar (...)” (NCM, 19-20), atendiendo de esta manera a la diversidad de potenciales, intereses y motivaciones del alumnado (Moreno Guna, 2010b).

Señala que lo único obligatorio es montar una suite para violonchelo de Bach, “los alumnos en cada audición deben tocar una obra con piano, una obra de tuba solo, un movimiento de una de las suites de Bach y luego dos fragmentos de repertorio orquestal, eso es lo que yo pongo como obligatorio. Realmente lo único que impongo es la suite de Bach. ¿Por qué? Porque creo que las suites de Bach es algo tremendamente difícil, son muy difíciles, son muy exigentes a todos los niveles. Musicalmente son muy complicadas, técnicamente son muy difíciles, las respiraciones, intervalos, velocidad, musicalidad... Son muy completas, son un reto. Es algo que no todo el mundo las consigue tocar muy bien pero el conocerlas, el ver las dificultades que tienen, el trabajar los cambios de registros y todas las dificultades que plantean pienso que es algo buenísimo” (EM3, 8).

Miguel apunta que él se limita a aconsejar sobre las obras, pero no impone su criterio. Durante las diferentes observaciones pudimos comprobar como en ningún momento Miguel cuestionó las obras que tocaban los alumnos o les fijó tocar una u otra obra. Lo que tiene en cuenta es la dificultad de la obra a la hora de establecer el grado de exigencia “alguna vez le he sugerido a alguien que estaba tocando obras excesivamente difíciles, a casi nadie le he dicho que estaba tocando algo demasiado fácil. Si alguien tocaba algo demasiado fácil lo que le he exigido es que lo tocara extremadamente bien. No sólo que tocara las notas e hiciera música sino que hiciera algo realmente especial con esa obra porque no era complicada para su nivel” (EM3, 7).

Considera que es mejor que los alumnos monten poco volumen de repertorio pero que el que monten lo hagan bien, “estudiar mejor, seguramente montar menos cantidad de música pero lo que monte hacerlo bien, poco pero bueno” (NCM, 5).

A lo largo de su periplo como docente ha cambiado su perspectiva en lo que concierne a los contenidos a trabajar en clase “al principio yo lo único que hice fue seguir lo que habían hecho conmigo. Pues eso, en quinto había que tocar este programa y tenías que tocar eso, tú no podías aportar nada” (EM3, 6).

Miguel destaca que dejar elegir a los alumnos el repertorio permite percibir aspectos de su persona relevantes y valiosos para la clase, “hay gente que siempre elige obras muy fáciles porque es vago, tiene poca autoestima, por un montón de motivos. Hay gente que elige obras tremendamente difíciles para su nivel, porque tiene unas perspectivas muy altas, porque no conoce realmente su nivel real. Esto te hace ver y aprender sobre la persona y la puedes ayudar, la puedes encauzar” (EM3, 6).

III. Materiales

Miguel usa en sus clases todo tipo de materiales. Los básicos son las tubas, boquilla, partituras, sillas, atriles, piano, metrónomo y afinador. A estos une en “momentos muy concretos aparatos de respiración, tubos, pelotas de pingpong, bolas de papel, folios... Para trabajar respiración básicamente” (EM3, 8).

Considera que las nuevas tecnologías le ayudan a los alumnos “a visualizar lo que hacen y a mejorar” (EM3, 9), considerando estas como “una herramienta” (EM3, 9). Miguel usa el ordenador con diferentes funciones, para visualizar videos, para buscar información y para reproducir acompañamientos de audio, así algún alumno toca acompañado por el ordenador con “un arreglo para tocarlo con el ordenador de la parte de piano” (NCM, 55). Los anima a usar las nuevas tecnologías, dándole diferentes usos: desde escuchar música a usar “un programa para grabarse y escucharse el doble de lento, Miguel le anima a usarlo, le dice que todo lo que le ayude es bueno, que es una manera de percibir otras cosas” (NCM, 31). Miguel cree fundamental motivar el uso de las TIC entre el alumnado como un “elemento indispensable para la mejora y el enriquecimiento del criterio de forma permanente” (Moreno Guna, 2010b, p. 6).

IV. Alumnado

Miguel considera que es complicado evaluar las pruebas de acceso porque “la gente se ha preparado (...). Les escuchas tocar 10 minutos, casi nadie termina contento con lo que ha tocado porque todo el mundo piensa que sabe y puede tocar mejor” (EM3, 11).

Sus criterios a la hora de evaluar una prueba son “los básicos de ritmo, afinación, dinámicas, musicalidad, sonido, claridad... estas cosas son las que más valoro” (EM3, 11). Además tiene en cuenta “el nivel de la obra, la dificultad de la obra que ha elegido. No, porque si es muy difícil lo valoro más, hay veces que es justo lo contrario, hay gente que lleva una obra tan difícil que lo que consigue es tocar muy mal la obra difícil y eso no es bueno” (EM3, 11).

Cree que cuando uno se presenta a una prueba de este tipo debes de “intentar enseñar lo mejor de ti mismo y lo que debes hacer es tocar lo mejor que puedas, es bueno tocar obras del nivel que eres capaz de tocar y no elegir obras que están muy por encima de lo que eres capaz de tocar en ese momento” (EM3, 11).

Cuando le interrogamos acerca de las características de un buen alumno, Miguel señala que “buenos alumnos de entrada son todos, todos son buenos alumnos” (EM3, 12). Considera que “la gente que va al conservatorio quiere avanzar, quiere mejorar, quiere aprender. Pienso que la gente que viene a los conservatorios son todos buenos alumnos” (EM3, 12).

Miguel señala que “un buen alumno de música tiene que escuchar, esa es la principal característica para mí. Alguien que escucha tiene mucho, mucho, mucho ganado. Alguien que no escucha lo tiene muy complicado” (EM3, 12).

V. Metodología

Miguel considera que sus clases son “muy anárquicas” (EM3, 5) al depender lo que trabaje y como lo haga de “cada alumno, qué nivel tiene, qué carencias, qué cosas buenas” (EM3, 5) “llevando a cabo una enseñanza y orientación personalizadas” (Moreno Guna, 2010b, p. 5).

Establece diferencias entre los alumnos más brillantes con los que no lo son tanto. Miguel cree que los alumnos brillantes “van solos (...) con muy poquito, con que no les fastidies, con que le dejes sacar su potencial lo sacan” (EM3, 12).

Miguel destaca que “lo que más me gusta es intentar ayudar a la gente que no es tan buena” (EM3, 12). Estima que muchas veces esas dificultades “no son por incapacidad, sino que son por una mala técnica, una mala concepción, porque le han explicado bien las cosas pero no las ha entendido bien o se las han explicado mal y las ha entendido bien, perfectamente, hace lo que le están diciendo que haga y claro el resultado es malo” (EM3, 12). Por lo que “intento ver qué, cuál, porqué es el motivo de esa dificultad (...). Intento ir poco a poco reconduciendo eso y hacer ver por donde pienso yo que deben ir trabajando e intentar mejorar eso” (EM3, 12).

Como ya hemos reflejado, uno de los objetivos principales de Miguel es que sus alumnos sean autónomos. Para alcanzar este objetivo intenta que sus alumnos “se suelten, que tomen decisiones, que se atrevan, que se equivoquen. Equivocarse es el camino para aprender, que porque no salga, porque no suene, no tienen que dejar de hacerlo porque si dejan de hacerlo nunca va a sonar.” (EM3, 13).

Durante las clases podemos observar como Miguel incide en que no pasa nada por equivocarse, tomando el error como un paso hacia la mejora y los anima a probar aunque el resultado no sea todo lo satisfactorio que el alumno desea, le dice “que tiene que mejorar muchas cosas. Le dice que no se preocupe del coste del cambio sino del resultado, de lo que mejore. Miguel insiste en que tiene que probar, no tener miedo a probar. Lo importante es hacer las cosas bien, que funcione bien” (NCM, 6). Miguel les insiste en que si quieren conseguir resultados diferentes tienen que probar cosas diferentes y que es importante probar, que es el camino de poder aprender y mejorar de manera continua, “Miguel insiste en que pruebe, si no le gusta que no lo haga. Le dice que tiene que aprender qué le va bien y qué no, y que lo que ahora funciona dentro de un tiempo igual no, o viceversa” (NCM, 11) y les insiste en “que no pasa nada porque algo que nunca ha salido no salga” (NCM, 18)

Durante el discurrir de sus clases pudimos observar en numerosas ocasiones como interroga a sus alumnos acerca de lo que escucharon, “cuando acaba Miguel le pregunta que escuchó, (...) le pregunta si percibe la diferencia. No sabe. Vuelve a tocar el alumno, Miguel le pregunta que tal” (NCM, 49), tomando como base lo que

el alumno escucha para que, sobre ésta, el alumno pueda tomar las decisiones oportunas para solucionar los posibles problemas. “Miguel le explica al alumno los pasos a tener en cuenta para la mejora: 1. Escuchar lo que estuvo haciendo. 2. Hacer los pasos necesarios para mejorar” (NCM, 2).

Muchas veces orienta al alumno acerca de hacia dónde debe dirigir su audición o atención. Por un lado dándole pautas sobre lo que tiene que buscar por medio de ejemplos en los que Miguel toca “bien y mal” para que el alumno perciba la diferencia, “toca los ataques bien y mal como ejemplo” (NCM, 46). En otras ocasiones detiene la interpretación del alumno cuando percibe un error y le indica que se fijen o escuchen un determinado aspecto como puede ser la respiración, el sonido, la articulación, la garganta, la lengua, la embocadura, la cara..., “le pregunta como está. El alumno dice que no lo sabe. Miguel le dice que vuelva a tocar y se fije en la afinación, que se fije si está bien (...) Miguel le dice que se centre en la garganta y en la lengua y que se centre en las respiraciones. Miguel le toca la zona del diafragma para que se fije en lo que pasa” (NCM, 15) para que distinga donde está el problema.

También toca, sopla, toca la boquilla, toca con el piano, vibra los labios, gesticula o canta a modo de ejemplo para que el alumno pueda tener una referencia para comparar con lo que el propio alumno hace, “Miguel vibra los labios y le dice que repita. Lo para porque no hizo lo mismo que él, le dice que imite lo que él hace. Lo hace y le dice que mejor. Miguel pone caras para que el alumno perciba el problema, pone cara relajada y cara congestionada para que el alumno se dé cuenta del problema (...) mientras que el alumno lo intenta Miguel también hace lo mismo a modo de ejemplo” (NCM, 33).

Además sugiere a los alumnos que varíen el tempo, cambien octavas, modifiquen la articulación, toquen el pasaje con los labios o con boquilla para que perciban el posible problema, “Miguel le dice que en casa debe trabajarlo más lento y cambiándolo de octavas y comparando entre ellas las octavas para trabajar la igualdad y la sonoridad. Le dice que tiene que probar a cambiar algunas notas de octava, todo el pasaje... le dice que pruebe diferentes variantes para percibir bien lo que pasa” (NCM, 48).

Cuando el alumno percibe el problema, y si el alumno no sabe cuál es el motivo, Miguel se lo justifica, intenta que el alumno identifique el origen y le da pautas para solucionarlo, “Miguel le dice cuales son las causas del problema del ataque, analizando las causas y la manera de solucionarlo. Le explica de manera pausada como solucionar el problema e insiste en que no se preocupe por fallar (...). Miguel le dice que se fije en el reflejo del instrumento para ver lo que hace, que lo practique sin instrumento, con labios, con aire y le insiste en que no se olvide de la mandíbula” (NCM, 4).

Miguel busca que sus alumnos sean autónomos y que esta autonomía “conduzca al alumno a un pleno desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones” (Moreno Guna, 2010b, p. 5).

En lo referido a la relación que mantiene con sus alumnos destaca que es buena. Su objetivo es que los alumnos “no me vean como un profesor, que no me vean como alguien que les va a juzgar, sino que me vean como alguien que les va a ayudar (...) intento ayudar, no amenazo, no suelo utilizar el miedo para que alguien reaccione” (EM3, 14). Miguel también considera importante que sus alumnos no vean diferencias en el trato que les dispensa a cada uno de ellos, intenta que sus alumnos vean “que soy sincero y que digo lo que oigo (...) Sí, soy muy exigente con la precisión, con el sonido, con la afinación, con el ritmo... soy muy exigente con todo el mundo” (EM3, 14).

Considera que la motivación del alumno está unida a la suya. Esto se hace patente en que a la hora de hablar de la motivación del alumno se mira a si mismo e indica que “cuando yo vengo a clase, yo vengo a pasármelo bien. (...) Yo estoy a gusto con la persona que está, estoy escuchando y quiero escucharle” (EM3, 14-15). Esto lo hace extensible a su afán de seguir aprendiendo “yo intento seguir aprendiendo siempre. Yo intento seguir aprendiendo tuba, aunque cada vez toque menos, intento seguir aprendiendo música, eso sí que lo hago siempre que puedo, a diario, e intento aprender a vivir que eso también es importante” (EM3, 13), dando lugar a una visión más holística de su formación, abarcando la dimensión personal y como músico.

Miguel cree relevante que el alumno tiene que percibir que el trabajo que hace da sus frutos, “quiero que vea que trabajando en la línea que trabaja y haciendo

eso obtiene resultados y obtiene mejoras y esas mejoras las ve, las escucha, las siente y creo que esa es la mejor motivación que puede tener porque la gente cuando va estudiar a un conservatorio lo que quiere es mejorar” (EM3, 15).

A la hora de secuenciar las distintas destrezas a trabajar, Miguel prioriza, sobre el resto, el control del aire, “si no hay una buena manera de soplar es muy complicado tener un buen sonido, una buena afinación, una buena articulación, el ritmo, aunque lo tengas muy claro es imposible a veces realizarlo, la articulación o la emisión produce retardos involuntarios, no quieres pero se producen. Pienso que lo básico, el principio de todo, es el soplo. Cuanto más control hay sobre el soplo mejor puedes ir desarrollando todas las habilidades tanto técnicas como musicales” (EM3, 15-16).

Estima que el dominio de las diferentes destrezas tiene como objetivo “tener bastante autonomía para cuando tengas una partitura interpretarla desde lo más básico a lo más elevado. Poder hacer tu versión, tus ideas, plasmarlas a través de la partitura que tengas que tocar” (EM3, 16) por lo que juzga conveniente intentar relacionar las diferentes destrezas a la hora de trabajarlas, “Miguel conecta el problema de ataque con el problema del pivote, le dice que la causa es similar y están relacionados. Insiste sobre esto hasta que el alumno lo entiende, gesticula y se ayuda de gestos para que el alumno entienda lo que hace” (NCM, 2). A la hora de afrontar la mejora de las diferentes destrezas trata de aislar los posibles problemas, individualizarlos y no intentar abarcar demasiado, “le dice que tiene que intentar aislar los diferentes parámetros a trabajar, centrándose en uno solo, dividiendo o fragmentando los conceptos a trabajar para poder abordarlos mejor” (NCM, 2).

Para él “las mayores dificultades muchas veces con las tensiones” (EM3, 18). Esto se produce porque “la tuba es un instrumento muy grande que necesita de una energía importante para poder hacerla funcionar y muchas veces la energía no está bien canalizada y lo que produce son problemas” (EM3, 18). Para solucionar este problema considera fundamental usar una buena relajación y una buena postura. Por ese motivo insiste en eludir las tensiones de manera frecuente durante sus clases, “le dice que cuando sube al registro agudo estira el cuello y le recomienda probar a no hacerlo, si está relajado eso le ayudará a tocar mejor, la tensión no ayuda. (...) tiene que intentar estar lo más relajado posible (...) que se preocupe más de que entre aire en la tuba, la velocidad de éste y relaje la lengua, elimine más tensión” (NCM, 7).

Miguel considera que a lo largo de su desarrollo como profesor le ha ido restando “importancia a ciertas maneras de explicar cosas que a veces son inexplicables. No se puede explicar a que sabe una fresa, hay que probar la fresa. Hay cosas que no se pueden explicar, que las tienes que sentir, experimentar. Yo puedo hablar, teorizar, pero al final es algo práctico, es algo que tienes que sentir. En el momento que tú lo sientes ya estamos conectados y ya sabemos de qué estamos hablando. Pero hasta que el alumno no se da cuenta, no percibe de que estoy hablando hay un momento que es decirle a que sabe una fresa pero, si no la probó nunca, no lo puede saber por mucho que te lo cuenten” (EM3, 16).

Cree importante el contacto entre los alumnos y destaca que compartan el estudio diario “para poder trabajar juntos en un aula, estudiar los dos a la vez, oír al compañero, oírse, intercambiar experiencias (...) a veces a través del profesor hay una barrera, hay más tensión, y entre compañeros se sienten más iguales” (EM3, 17).

Para Miguel “el aprendizaje es algo tremendamente personal. Cada uno tiene su camino, cada uno tiene su manera” (EM3, 17).

Estima que “la manera más natural de aprender es como aprenden los niños, los niños aprenden por imitación, por observación. (...) Yo pienso que esa es la mejor manera de aprender, el observar, el escuchar, el mirar... Porque yo hablo mucho de que la gente tiene que escuchar, pero hay muchas veces que la gente escucha y no mira, entonces está perdiendo mucha información. Porque si escuchas lo que dice el profesor y miras lo que hace, y lo que escuchas no es lo que ves, algo está fallando. Pero si escuchas una cosa y ves que lo que escuchas es lo que ves, estás captando más información, tienes más argumentos, tienes más cosas. Entonces pienso que es importante utilizar mejor todos los sentidos para captar más información” (EM3, 18).

Miguel equipara tocar bien la tuba con tocar bien cualquier instrumento, lo fundamental es “que me transmita algo, que me guste (...) que me transmitan sus sensaciones, sus ideas, que me divierta lo que estoy escuchando” (EM3, 18-19).

Así cuando trabaja aspectos técnicos busca que los alumnos toquen según unos criterios o parámetros que vienen marcados por él de manera muy clara y precisa, siendo muy riguroso en lo que se refiere a éstos. Por el contrario, cuando trabaja aspectos relacionados con la interpretación musical sus indicaciones son

menos meticulosas dejando de mano del alumno la toma de la mayoría de las decisiones y pasando a ocupar Miguel el papel de facilitador.

Cuando se ocupa de aspectos musicales intenta incentivar a sus alumnos a que sean expresivos, que hagan su propia versión, que tomen decisiones y se atrevan a llevarlas a cabo, haciéndoles gestos para motivarlos a pensar en el fraseo y en la música, “le canta la música a la vez que el alumno toca (...) le dirige intentando que el alumno capte la interpretación por medio de sus gestos (...) mientras toca, Miguel lo dirige y le canta la música. Le insiste en el pulso y el ritmo, le sigue cantando” (NCM, 20). Si bien, en determinadas ocasiones, los orienta para que su interpretación esté dentro del estilo de la pieza o de la obra que están tocando, “le explica que significa el solo que acaba de tocar en el contexto de la obra. Le explica los diferentes tipos de tuba que se utilizan en esta obra y como debe sonar cada una. El alumno le pregunta dudas en cuanto a los reguladores y Miguel se los aclara” (NCM, 19).

Miguel destaca que la principal tarea del profesor consiste en “ayudar al alumno a que él mismo sea capaz de enseñarse, de conducirse, de tener sus propios criterios, autovalorarse, escucharse, ver que cosas necesita mejorar, potenciar o las que ya están potenciadas y motivarlos” (EM3, 19).

VI. Evaluación

Miguel hace hincapié en la importancia de la evaluación en su desempeño docente. Considera que la evaluación debe ser una herramienta más al servicio del aprendizaje de los alumnos, llevando a cabo esencialmente una evaluación continua (Moreno Guna, 2010a).

Como procedimientos de evaluación utiliza “el trabajo en clase y las audiciones” (EM3, 10), si bien lo que prima es el trabajo en clase, “la evaluación para mi es cada clase” (EM3, 9), valorando la calidad y la cantidad del trabajo aportado por el alumno (Moreno Guna, 2010a). Estos procedimientos de evaluación han cambiado a lo largo de su trayectoria docente. Cuando empezó a dar clase lo usual era que no hubiera “audiciones, sólo había el examen final, y yo empecé a poner audiciones cada tres meses y en cada audición había que tocar un programa distinto y obras distintas, pero cada uno elegía sus obras” (EM3, 6).

En cada una de estas audiciones el alumno debe interpretar “una obra del repertorio solístico de la tuba con piano, una obra para tuba solo, un movimiento de una de las Suites de Bach para Violoncello y dos fragmentos de repertorio orquestal” (Moreno Guna, 2010a, p. 13).

Considera que las audiciones son importantes “para ver cómo reaccionan en un momento con más tensión. Que se habitúen que en el futuro se les va a juzgar por un momento concreto, no por todo lo que han hecho, no por cada semana. Porque en un momento van a hacer una prueba, con un jurado que a lo mejor no les ha escuchado tocar nunca en su vida y les va a evaluar por tocar 10 minutos, en el mejor de los casos 20 minutos o media hora, en el mejor de los casos” (EM3, 9). Aunque considera que aunque “en la vida profesional sí, te juzgan por un momento, pero cuando estás en el conservatorio pienso que debemos estar más cerca del alumno e intentar valorar muchos aspectos, no sólo el que llega y hace el examen final muy bueno o muy malo” (EM3, 11).

En lo que respecta al papel del alumnado dice que después de cada audición comentan lo que le ha parecido y les suele preguntar qué nota creen que merecen. Esto le aporta datos acerca del alumnado, “cuando haces esa pregunta también te das cuenta de que hay gente que es muy perfeccionista, se exige un montón, hay gente a la que sí le importa la nota y aunque sepa que no ha tocado muy bien se pone una nota muy elevada. Luego yo hago o no hago caso de lo que me han dicho” (EM3, 10).

Miguel durante el discurrir de las clases exige de manera frecuente a los alumnos que escuchen lo que están haciendo y que lo juzguen, evaluando lo que hacen de manera constante, “le pregunta como lo escucho, éste responde que tenso y con menos aire del que esperaba. Miguel le pregunta qué cosas fueron mal y cuáles fueron bien, el alumno dice que la tensión, el aire, la flexibilidad... A continuación Miguel le pregunta lo bueno, el alumno no dice nada, Miguel insiste, el alumno dice que las notas (que tocó todas las notas que aparecen en la partitura)” (NCM, 4-5). El evaluar constantemente su labor posibilita que el alumno pueda tomar decisiones conscientes e inmediatas y que avance de cara al autoaprendizaje, uno de los objetivos principales en su labor como docente.

Considera que “la evaluación no es sólo para poner notas” (EM3, 10), sino que debe ser utilizada como elemento motivador y como una instrumento didáctico.

Cuando se refiere a la calificación dice que:

“las notas no me importan realmente, a mi no me dice nada un 5, un 8, un 10, no me dicen nada. Hay veces que a alguien le pongo una nota muy superior a la que se merece porque creo que ha hecho un trabajo extraordinario, que ha trabajado como un bestia y ha avanzado un poquitín de nada, ha estado mucho tiempo estancado y no ha visto evolución, entonces cuando he visto que ese trabajo estaba ahí pero ha evolucionado un poquitín lo he premiado, entre comillas lo de premiar, se lo ha ganado él, pero le he dado una buena nota para animarle simplemente. Entonces pienso que las notas es algo muy relativo y que para mí no tiene la menor importancia. Es una herramienta” (EM3, 10).

5.3. Informe de Carlos

5.3.1. Introducción

Juan Carlos Díaz Álvarez es un profesor de tuba de una amplia trayectoria y de reconocido prestigio. Como instrumentista ha colaborado con diferentes formaciones, tanto de índole bandístico como de música de cámara. A esto debemos sumar su labor docente en diferentes conservatorios españoles y extranjeros.

5.3.2. Topografía de vida

En este apartado analizaremos aspectos que nos ayudarán a entender como el ámbito personal y profesional configuran su acción docente.

El participante en este estudio se llama Juan Carlos Díaz Álvarez, en el momento del estudio tiene 39 años (el año de nacimiento es el 1971). Está casado y tiene una hija. En la actualidad es funcionario y trabaja como profesor de tuba en el

Conservatorio Profesional de Música de Vigo y en la Escola Profesional de Música de Viana do Castelo (Portugal).

Es titulado superior de tuba en el Conservatorio Superior de Música de Vigo y está en posesión del Diploma Superior de dirección de Banda realizando sus estudios en el Instituto Superior Bandístico Europeo de Trento (Italia).

A nivel profesional compagina la docencia, la interpretación y la dirección.

Carlos diferencia cinco etapas o momentos en su formación. Estas diferentes etapas vienen marcadas por determinados incidentes críticos que comentaremos seguidamente.

I. Primera etapa

La primera etapa va desde su infancia hasta los 16 años y se desarrolla en su pueblo natal, O Rosal (Pontevedra). Esta etapa comprende desde su infancia hasta que empieza sus estudios en el conservatorio de Vigo.

Esta primera fase la podemos dividir en dos periodos. El primero de estos periodos dura hasta los 14 años. Carlos sitúa los recuerdos de sus primeros contactos con la música en las fiestas de los pueblos y tienen como protagonista a las bandas de música que actuaban en ellas. Carlos rememora como los niños subían a los escenarios donde actuaban y veían “como tocaban, escuchábamos, veíamos lo que hacían” (EC1, 1). Será durante este primer periodo donde empieza a tener contacto con la música, empieza a tocar la gaita aprendiendo “de dedos y de oído” (EC1, 2) cuando tiene 12 o 13 años, en un primer momento no leen música, sino que aprenden las canciones de manera mecánica y de memoria. Carlos enfatiza que en su entorno más próximo no había músicos ni nadie relacionado con la música, “mi familia no era aficionada, tampoco solían asistir a conciertos, no había ningún tipo de relación” (EC1, 1).

El segundo de los periodos de esta primera etapa tiene lugar cuando un grupo de padres decide ampliar el grupo de gaitas, considerando este grupo como “el núcleo de donde nació la Banda de Música del Rosal” (EC1, 2). Carlos no empezó con la tuba, en un primer momento tocó la percusión pero este paréntesis se produjo porque “todavía no teníamos todos los instrumentos” (EC1, 2), si bien en cuanto la

banda pudo comprar instrumentos la política de la banda fue que “los niños más desarrollados tocaran los instrumentos grandes y los más pequeños los instrumentos más pequeños. Yo era de los más grandes y me iba a la tuba fijo” (EC1, 2), siendo la decisión de tocar la tuba una cuestión de tamaño y no de gusto.

Será en esta etapa cuando empieza a estudiar en el conservatorio de la Guardia donde Carlos comienza “a estudiar solfeo y a seguir unos estudios, digamos, más formales” (EC1, 3).

En este momento tiene que tomar la decisión de seguir estudiando música o centrarse en el deporte, lo que le causa “una sensación de incertidumbre porque no tenía claro que hacer” (EC1, 3). Teniendo una importancia mayúscula en esta decisión el director de la banda, “nos decía que teníamos que estudiar, que teníamos que ir adelante, que había oportunidades” (EC1, 3).

Cuando Carlos habla de la principal motivación durante esta etapa incide en la importancia de “la relación social. Es decir, tener amigos, disfrutar de los amigos, poder salir de casa, viajar...” (EC1, 3). Aparte de esta motivación inicial, Carlos subraya como ésta se retroalimenta con el propio hecho de tocar en la banda, “empiezas a leer más, a tocar más, a tener más nociones que antes eran muy muy básicas. Eso te obliga a estudiar, te obliga (aunque con defectos) a sacar los papeles a delante y te da más ánimo” (EC1, 3).

Cuando recuerda a los profesores que tuvo en este primer momento tiene un especial recuerdo para J. V. (profesor de viento-metal), el cual centró su trabajo en la “técnica de base” (EC1, 3), este trabajo le posibilita “evolucionar de una manera controlada, (...) trabajando todos los aspectos básicos como el aire, la embocadura, el sonido...” (EC1, 4).

También destaca la labor del director de la banda al considerar que los ensayos “eran con mucho contenido, y entretenidos. Nos enseñaba a entender la música, la historia de ésta, nos decía que función hacíamos en cada momento... eso a mi me despertaba interés por la música” (EC1, 4).

II. Segunda etapa

La siguiente de las etapas empieza cuando tiene 17 años y dura hasta los 21. Esta etapa la podemos dividir en tres periodos.

El primero de estos periodos transcurre en Vigo y dura hasta que Carlos tiene 18 años. En este momento será cuando empieza a estudiar en el conservatorio de Vigo y vivenciará una nueva visión de la música.

Enfatiza el “entusiasmo, porque vas a hacer una carrera aunque no tienes el concepto claro todavía de lo que es la música” (EC1, 4), que contrasta con “la incertidumbre de que va a pasar, porque toda la gente que está en el conservatorio tiene unas tablas, tiene una forma de estudio (...) no teníamos base y todo esto era nuevo para nosotros” (EC1, 4).

Cuando rememora aquellos momentos destaca que su principal motivación era “ver hasta dónde podía llegar. Descubrir que hay ahí dentro, notar si tenía un tope o seguir caminando y ver hasta dónde podía llegar” (EC1, 4),

De los profesores de esta época destaca la labor de J. V., sobre todo, en lo referente a la motivación al ser este profesor “una persona inquieta que buscaba el fomento de grupos, en la banda teníamos un conjunto de metales, en el conservatorio un Ensemble. Se preocupaba de buscar conciertos para poder tocar en público, conseguíamos un dinero a cambio, incluso empezamos a recibir un dinero por algo que nos gustaba, algo que no nos imaginábamos” (EC1, 5).

Carlos señala que el cambio más importante en esta época es a nivel personal como fruto de su maduración y como consecuencia de las experiencias vividas.

Entre el primer y tercer periodo de su formación se produce un paréntesis en su proceso de aprendizaje, un segundo periodo, que tiene una duración de un año, y coincide con el tiempo en el que Carlos cumple con el servicio militar.

El tercer periodo empieza cuando vuelve del servicio militar, con 19 años, y se va a estudiar a Ourense. Este periodo abarca hasta que tiene 21 años.

Cuando Carlos habla de este periodo destaca que será en este momento cuando va a estudiar con “un especialista” (EC1, 5) de tuba.

Este profesor le introduce en el mundo de la música profesional, “me presenta este mundo en el que yo veo que hay posibilidades de salir adelante y voy a ver hasta dónde doy, pero desde ese momento a mi me gusta y quiero” (EC1, 9). La decisión

de dedicarse a la música de manera profesional le hace estudiar “más ordenadamente, más tiempo. Hacer que eso sea lo prioritario y todo lo demás secundario. Pero, a la vez, sentía que me llenaba y que realmente me gustaba” (EC1, 9).

Cuando rememora esta época destaca la influencia de su profesor subrayando su amistad, “tengo la suerte de estudiar con un amigo, que se entrega también por las circunstancias del conservatorio, de tener 2 o 3 alumnos. Él apuesta por hacer escuela y entonces pasa por educarnos desde diferentes perspectivas que pasan por una formación como especialista de tuba” (EC1, 5). También enfatiza la figura del profesor de trombón del conservatorio de Ourense en estos momentos con el que tiene “una amistad grande” (EC1, 5), subrayando su relación como amigo y como aprendiz de estos profesores, “era una clase continua en la que recibo mucha información” (EC1, 5).

Esta información retroalimenta su propia motivación, destacando que le ayudan a ratificar su concepción de lo que es estudiar música “reafirman la idea que yo tengo previa de lo que es la música. Yo imagino que es bonito, bueno, que me va a gustar y ellos me reafirman esta idea” (EC1, 6).

III. Tercera etapa

La tercera de las etapas transcurre nuevamente en Vigo. Esta etapa dura solamente un curso, cuando Carlos tiene 22 años.

Será en este momento cuando regrese al conservatorio de Vigo a estudiar con un nuevo profesor de tuba. Carlos incide en la diferencia de la relación que tenía con sus profesores de Ourense a la que tiene con su nuevo profesor de Vigo, “tengo una sorpresa negativa pues el profesor pasa a ser una persona no tan cercana, es más una relación de profesor-alumno en diferentes planos. Es normal. Pero veo que hay una falta de motivación hacia el alumnado, veo que solamente es el complemento de una hora de clase y nada más. Parece que la motivación es superar el curso y nada más, no tanto enseñar” (EC1, 6).

Si los años anteriores su principal motivación estaba relacionada con sus profesores en esta etapa ésta tendrá un origen más personal basada en el conocimiento de sí mismo y de las posibilidades que tiene a su alrededor, “tengo una perspectiva más clara de lo que quiero. Quiero tocar la tuba, saber hasta dónde puedo

llegar, no veo todavía límites. Conozco otras cosas por tubistas, por el Brass Bouletin, empieza a abrirse el mundo (...) Hay un mundo a nivel internacional mayor del que imaginaba, empiezo a descubrir todo eso y eso me inquieta y me lleva a investigar que más hay” (EC1, 7).

IV. Cuarta etapa

La siguiente etapa transcurre igualmente en Vigo. El factor clave en esta etapa es su nuevo profesor. Esta etapa empieza cuando Carlos tiene 23 años y llega aproximadamente hasta que tiene 28 años.

Carlos habla de esta etapa como un momento de “cambio radical” (EC1, 7). Destaca que en esta etapa percibe que “todo es más simple, más fácil, pero cuesta trabajo. La clase tiene fundamento desde el primer segundo hasta el último. Todo está a tu alcance si tú quieres” (EC1, 7).

La motivación en este periodo de tiempo “claramente está influenciada por el profesor” (EC1, 8), al aportarles este profesor aparte de conocimientos técnicos y artísticos “una motivación personalizada en función del carácter de cada uno, la forma de ser de cada uno” (EC1, 7).

En esta etapa cambia su concepción del estudio, “me hace aprender a estudiar solo, sin la necesidad del profesor. Yo voy a clase a demostrar lo que sé hacer y un “espejo auditivo” me dice si lo es, si no lo es... que cosas debo cambiar, que cosas debo mejorar” (EC1, 7).

Carlos cree que este profesor le “hace ver el estudio, la técnica, la música desde una perspectiva muy particular” (EC1, 8) posibilitando que dependa de sí mismo a la hora de desarrollarse como músico.

V. Quinta etapa

La última de las etapas que Carlos destaca es la época actual. El inicio de esta etapa la sitúa cuando tiene 28 o 29 años y la califica como la etapa “más profesional en relación con el trabajo” (EC1, 8).

Esta etapa es la más larga en el tiempo, dura hasta la actualidad, es un momento de un gran dinamismo, personal y profesional, y de numerosos cambios, siendo numerosos los factores que intervienen de “manera positiva y negativa” (EC1, 8).

Destaca como, en esta etapa, supera la dependencia que tenía hasta ese momento de sus profesores y para ser el mismo el que supere las diferentes situaciones, “noto que para lo que sea tengo mi propia personalidad” (EC1, 8). Subrayando la importancia de la experiencia como camino hacia el aprendizaje posibilitando esto que “tenga una perspectiva más clara de todo lo que yo hacía. (...) ahora ya tengo unas garantías de poder ofrecer unos conocimientos” (EC1, 9) y posibilitándole esta experiencia ser plenamente consciente de sus objetivos y como llegar a ellos, “cuando yo ya conozco, tengo claro lo que quiero, estando abierto a mejorar, pero tengo claro lo que quiero” (EC1, 9).

Nos dice que cuando acaba la carrera sigue estudiando, la motivación para seguir haciéndolo es “un poco por deuda” (EC1, 10), si bien el propio estudio se retroalimenta “tengo que reconocer que me gusta mucho dirigir, que me da una satisfacción tremenda. Pero yo quiero hacerlo bien, por ello quiero estudiar dirección en Italia” (EC1, 10). Esta experiencia le permite evaluar lo que ha venido haciendo hasta ese momento, “me enseña que he hecho cosas bien, que he hecho cosas mal y a formarme con un criterio más claro para poder desarrollar esa profesión” (EC1, 10).

En el momento de hacer el estudio, Carlos, además de profesor en el conservatorio profesional de Vigo, dónde da clase de tuba y es director de una de las bandas del centro, también trabaja como profesor de tuba en Portugal y ejerce como director.

Destaca que la labor como director le permite apreciar la “relación directa de todos los contenidos con la especialidad instrumental. Es decir, hay diferentes caracteres, diferentes formas de ser, diferente alumnado, diferentes sonoridades, diferentes cuestiones técnicas de sonoridad, equilibrio... relacionadas con la propia especialidad. Tiene el valor añadido de que todo lo que haces con tu instrumento va a ser para conectar con algo o con alguien para exponerle algo y esa labor es una relación directa y constante” (EC1, 11-12).

Desarrollo profesional

Carlos empieza a impartir clases con 20 años en la banda de Chapela, banda que él creó. Destaca que lo que le impulsó a empezar a dar clase fueron motivos económicos, “por necesidad económica, me surge la oportunidad. Mi profesor me dice que hay una banda en la que están buscando director, me propone hacerlo y mi primera impresión es que me queda grande pero por necesidad tengo que cogerlo. Ese es mi comienzo” (EC3, 1).

Será en esta época cuando viva nuevas experiencias en el campo profesional, motivado muchas veces por la necesidad, “en este momento me lleno de valor, dirijo una banda de música, sin tener ni idea. Hago realmente cosas que creo que no tengo la capacidad para hacerlas pero que tengo que hacerlas para poder luchar y salir adelante. Esto hace que tenga que dar clase, que cualquier bolo que salga lo haga. Tocar en orquesta sin experiencia, presentar una banda de música -sin tener nociones- delante de un público. Todo eso son retos para mí que desconozco como van a salir” (EC1, 8).

Posteriormente empezó a trabajar en conservatorios, hace aproximadamente 15 años. En un primer lugar en conservatorios municipales, Ribadavia y Pontearreas y, más tarde, en conservatorios de la Xunta de Galicia.

Carlos relata que lo que le motivó a aprender el oficio de profesor fue “la responsabilidad de querer hacerlo bien, por la constancia y porque descubro también que me gusta. Cuantos más años pasan más me gusta dar clase” (EC3, 1). Carlos muestra su satisfacción fruto de su trabajo como profesor, “me gusta mucho dar clase por la forma que soy (...) Me gusta darles la oportunidad que me dieron a mí, me gusta saber que voy a contribuir a que ellos evolucionen” (EC3, 2).

Carlos enfatiza la importancia de la experiencia en su propia evolución como profesor, “con el tiempo tienes más nociones, más veteranía, más conocimiento (...) yo creo que a dar clase es algo que se aprende, no es algo que llevas dentro. A medida que surgen problemas y hay que buscar soluciones, hay que buscar la motivación, la dinámica. A mí a lo largo de mi docencia los años y la experiencia me han enseñado mucho” (EC3, 2).

Dentro de este proceso de aprendizaje y evolución como profesor, destaca que es un proceso continuo en el que tiene un papel fundamental el alumnado como elemento facilitador de este aprendizaje, “la formación es inacabable, es indefinida, siempre se puede mejorar, siempre se puede tener un recurso mayor pero eso creo que te lo dan los alumnos. Los alumnos cuando vienen y tiene problemas o ilusiones hay que contribuir a su desarrollo y a sacarle partido. Es un reciclaje continuo la docencia y eso es lo que te da la formación para transmitirle” (EC3, 2).

Carlos pone de relieve que no ha recibido una formación pedagógica específica. El considera que en un primer momento “copias o haces lo que a ti te hacían y con el tiempo, comparando profesores, cursos y asignaturas que estudias es cierto que creas tu propia escuela. Eres autónomo para hacer y sacar rendimiento como tú crees que es” (EC3, 3).

Cuando se refiere a los principales problemas o inconvenientes pone su mirada en aspectos relacionados con la legislación que rige la enseñanza de la música en los conservatorios. Carlos señala que “si hubiera flexibilidad o libertad dentro de plazos, horarios, interrelación con las demás asignaturas, seguro que en muchos casos habría alumnos que tendrían un rendimiento mayor e incluso este gran abandono que hay en todas las disciplinas por incompatibilidad de horarios con la enseñanza obligatoria, etc. Yo creo que lo que falla es el sistema, la coordinación...” (EC3, 3).

Cree que la necesidad de mejorar como músico le ha hecho investigar y reflexionar sobre su propia práctica y los conocimientos que ha alcanzado le ayudan a mejorar como profesor:

“La necesidad me ha hecho tener que pararme a pensar, a tener que buscar la solución y ese hábito, que yo he creado en mi vida de músico y estudio en mi instrumento, creo que me ha sido de mucha ayuda para ser muy transparente para intentar transmitir esto a mis alumnos” (EC3, 13)

5.3.3. Concepciones generales

En esta parte del informe analizaremos el estado actual de la enseñanza de la música, el panorama profesional para los alumnos, la evolución que se ha producido en los últimos años en la enseñanza de la tuba y su punto de vista sobre la dirección que debemos seguir en la enseñanza de la tuba en un futuro.

Carlos opina que no existe un sistema ideal de enseñanza de la música, si bien cree necesario que el sistema tenga en cuenta que “cada alumno, cada persona, es diferente. A unos por cuestiones de talento, cuestiones físicas, cuestiones de valores y esfuerzo... hay muchos factores que influyen, estos a unos les beneficia y a otros les perjudica (...) No hay un sistema bueno para todos los alumnos” (EC2, 1).

Cree que debe establecerse una diferencia clara entre escuela de música y conservatorio, siendo este último un lugar para “la gente que quiere dedicarse a la música y tener un diseño que permita a todo ese alumnado, que quiere ser especialista en un instrumento” (EC2, 1) tener la posibilidad de llegar a su meta. Para ello tienen que proporcionársele al alumno “unas facilidades con la enseñanza obligatoria, que tenga una coordinación que les facilite y les permita dedicarse a esa especialidad” (EC2, 1), diferenciándolo de la escuela de música claramente, siendo la escuela un lugar donde la música tiene el papel de un “hobby” (EC2, 2).

En lo relativo a la estructura organizativa del centro, considera que no está realmente orientada “al beneficio de la clase, al beneficio del alumno” (EC2, 2), siendo en muchos casos una traba para el desarrollo de la clase, aunque enfatiza que esta estructura “en el aula es algo que realmente no me influye demasiado” (EC2, 2).

Carlos subraya la importancia del equipo directivo como un elemento determinante en el clima de trabajo del centro, si bien cree que hay que separar “el trato de compañerismo al trato en relación con el alumnado” (EC2, 3).

En lo referente a la influencia de los otros profesores de viento metal en su trabajo como profesor, señala que no hay apenas relación y destaca esta situación como algo negativo, “te das cuenta de que cada uno se preocupa de lo suyo y eso es, creo, muy malo” (EC2, 3), considera que debería incentivarse más la relación entre los distintos profesores.

Considera muy importante la relación con los profesores pianistas acompañantes “es interesante que yo esté en constante comunicación con el pianista acompañante, como tutor que soy debo velar por las demás asignaturas de mi

alumnado. (...) Hablar con el profesor correspondiente por si hay algún problema, por si podemos hacer algún tipo de refuerzo, por si podemos ayudar, etc.” (EC2, 3). Se aprecia como Carlos realza la figura del alumno como nexo de unión entre el profesorado posibilitando la atención a los posibles problemas del alumno desde diferentes enfoques.

Carlos subraya el entorno como un elemento determinante en su labor como profesor, resaltando el papel que juegan las bandas de música y cómo influyen en el alumnado, tanto en la cantidad de alumnos como en sus conocimientos, “es tremendamente importante la influencia que tiene en el alumnado (...) que exista esta afición a las bandas. Eso hace que recibamos alumnado ya con alguna experiencia. (...) si no fuera por esta razón estoy seguro de que no habría en algunas especialidades alumnado y, por otro lado, también es muy importante para que ellos vean que es una posible vía para hacer música” (EC2, 4).

Destaca el papel de las bandas como facilitadoras de experiencias musicales de grupo para los alumnos y como un elemento motivador importante para ellos:

“Es importante que los músicos tengan un sitio donde tocar y el conservatorio ofrece muy pocos. Ofrece como asignaturas de grupo, a partir del grado profesional, la banda o la orquesta y a nivel más avanzado la música de cámara. En el grado elemental también se ha diseñado una orquesta de “pequeños” de instrumentos de cuerda pero son muy pocas horas donde tienen música en grupo y, por la experiencia de otros sistemas, la música en grupo es fundamental para que ellos se sientan realizados, vean hecho realidad ese estudio diario que hacen en su casa, la evolución que ellos persiguen que la puedan plasmar en algún sitio y las bandas de música es un foro genial para realizarlo” (EC2, 4).

Resalta la importancia de la familia como un elemento posibilitador del aprendizaje. Destaca que “influyen las familias positivamente cuando se ve interés y preocupación y negativamente cuando no lo hay. Hay familias en las que detectamos (...) que el conservatorio es una guardería dónde el niño viene a la hora de instrumento o a las tres de lenguaje musical y no está en su casa. O detectamos la preocupación de los padres de cómo evoluciona, como va, que rendimiento tiene, etc.” (EC2, 4).

La influencia positiva no va unida al entorno socio-económico, encontrando familias de un entorno más complicado y difícil que “se interesan más que uno que tiene unas mejores condiciones en cuanto a entorno, a nivel social...” (EC2, 4) porque “el interés no depende de las posibilidades socioculturales, depende de cada niño y de cada familia” (EC2, 5).

Uno de los factores que Carlos señala como positivos de los conservatorios que pertenecen a la Xunta de Galicia frente a los municipales es el menor costo de las matriculas por lo que “facilitan también las cuestiones económicas de las familias” (EC2, 5). Otra de las diferencias que aprecia es que en las zonas más rurales el aprendizaje de la música va unido a aspectos relacionados con la función lúdica de la música mientras que en las zonas donde están situados los conservatorios de la Xunta (están en las siete grandes ciudades de Galicia) “la enseñanza de la música está considerada como formación académica” (EC2, 5).

Cuando compara el sistema de enseñanza de la música que vivencia en Portugal con el sistema de los conservatorios gallegos pone su mirada en dos aspectos fundamentalmente. Por un lado que “los niños que estudian en Portugal, al ser un centro integrado, tienen claro que quieren ser profesionales de la especialidad que estudian (...) La mentalidad del alumnado es diferente, el alumnado que va a estudiar allí sabe a lo que va” (EC2, 5-6).

Por otro lado que “al hacer estudios de música, bachillerato y comer en el mismo edificio. No tener que desplazarse... El tener todo tipo de obligaciones en horas de estudio, con profesores supervisando, tienen asignaturas de grupo diferentes, tienen participaciones en todo tipo de eventos, audiciones, etc. hace que la evolución sea tremendamente superior” (EC2, 5)

Para él estas diferencias se ven reflejadas de manera clara en el rendimiento de los alumnos, “un alumno después de dos años en ese centro integrado tiene opciones de hacer el acceso al grado profesional, cuando aquí se necesitan cuatro años” (EC2, 5).

Uno de los mayores cambios que Carlos percibe de su etapa de alumno a la actualidad tiene que ver con “la información y el acceso a ella” (EC2, 6). Carlos considera que esto también ha influido en los profesores posibilitando cambios a mejor en numerosos aspectos.

“Antes era más difícil el acceso a la información, venía por ráfagas y la escuela en todos estos años ha evolucionado. Nos hemos interesado, hemos salido fuera, hemos traído cosas que no se conocían, cosas que no teníamos y todo ese interés personal, que se ha hecho colectivo. Todos los profesores se han preocupado por mejorar, todos se han preocupado por los alumnos, se han preocupado de buscar un puesto de trabajo para desempeñar su actividad profesional, o bien en formaciones orquestales o en la enseñanza, han servido para que toda la información sea más cercana. Se ha aumentado la información en todos los puntos de Galicia. El acceso a internet es vital y en los últimos 20 años ha evolucionado una barbaridad” (EC2, 6).

Pone de relieve que uno de los aspectos que más han cambiado entre el alumnado actual y el de su generación es que en su generación, cuando iban al conservatorio, tenían claro que querían estudiar música, mientras que actualmente los alumnos van al conservatorio “a ver qué pasa, a ver qué es eso, o simplemente pasar un curso” (EC2, 6), no tienen unas perspectivas más ambiciosas.

Carlos ve el futuro profesional de sus alumnos “complicado” (EC2, 6) dadas las pocas perspectivas laborales que es capaz de vislumbrar o adivinar, por la ausencia de plazas vacantes, a corto-medio plazo, tanto en la interpretación como en la docencia.

Cuando reflexiona sobre la situación actual de la enseñanza de la tuba cree que hay una gran variedad de formas de dar clase, aunque le gustaría que primara más “la posibilidad de darle a experimentar al alumno, de probar y no la autoridad de que esto es así” (EC2, 7) al entender que “hay más alternativas y lo que a mi no me funciona a ti te puede funcionar y viceversa” (EC2, 7).

Cree que para responder a las exigencias y demandas sociales hay que tomar como punto de apoyo el aprendizaje y la innovación:

“Conocer las clases de todos los profesores de reconocido prestigio en estos momentos. Tenemos que luchar por innovar, tenemos que buscar experiencias donde pueda aparecer el instrumento (...) Hay que buscar otras alternativas para que el instrumento tenga más vida, tenga salida” (EC2, 7).

5.3.4. Currículum en acción

En esta parte del análisis trataremos los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que planifica y desarrolla Carlos en sus clases.

I. Objetivos

Carlos señala que su propósito cuando da clase “siempre es buscar el beneficio, el rendimiento y la motivación” (EC3, 4).

Su principal objetivo es que lo alumnos “suban un peldaño cada día, que se encuentren más a gusto, que lo tengan más claro (...) el objetivo para mi es el progreso, el sentirse a gusto, es el que ellos evolucionen” (EC3, 4). Carlos pone énfasis en esto y considera que “el objetivo es que el instrumento tiene que ser un aliciente artístico, con el que se encuentre a gusto y forme parte de su vida como artista, no como método para un estudio ni de solventar un programa con el que no se siente realizado” (EC3, 5), les recuerda durante las clases que “recalca que tiene que intentar disfrutar siempre de todo lo que haga” (NCC, 32).

Considera que tiene que haber “una programación que determina cuantos conciertos, estudios, etc. tienes que tener para tener una nota o otra” (EC3, 6) que le posibilita determinar “en qué nivel está cada uno” (EC3, 5).

Subraya que su concepción de los objetivos ha ido variando con el tiempo:

“yo me dedicaba a una metodología, a cumplir unos estudios, a intentar terminar el curso con un nivel, al año siguiente marcar otra barrera de nivel y ahora no. Ahora, aunque eso está presente, lo tengo más como un estudio que le haga sentirse realizado. Un alumno que va al conservatorio tiene que afrontar el estudio orientándolo “a pasármelo bien, a mejorar, a poner en marcha las indicaciones que me da mi profesor pero me siento a gusto por venir a estudiar, me siento a gusto con mi instrumento y soy un intérprete, no soy un tubista” (EC3, 5).

Carlos hace participes a los alumnos de los objetivos para el curso, “el primer día, les doy una copia de la programación de lo que entra para cada curso. Porque es mi obligación como docente” (EC3, 5). La programación está “disponible al alumnado en las oficinas de conservatorio, en la página web

(<http://centros.edu.xunta.es/cmusprofesionalvigo>) así como en el aula de tuba” (Díaz Álvarez y Rodríguez Iborra, 2010, p.2).

Considera que el objetivo de los alumnos no debe ser “superar un curso ni superar un nivel. Lo importante es salir a un escenario y sentirse a gusto. Lo importante es que la música que vas a tocar, que tengas mucho respeto al compositor, a la época, al estilo que vas a tocar. Que tengas la suficiente técnica, la suficiente capacidad de análisis para unificar todos esos criterios y poder realizarlos” (EC3, 5). Para ello explica al alumno “la obra que está trabajando, le explica lo que el compositor quiere escribir” (NCC, 2). Esto permite al alumno “expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar la música de diferentes épocas y estilos, gozar con ella y enriquecer las propias posibilidades de comunicación y de realización personal. Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismo, para vivir la música como medio de comunicación” (Díaz Álvarez y Rodríguez Iborra, 2010, p.2). Siendo las audiciones un espacio donde poner en práctica lo aprendido, donde disfrutar haciendo música y un elemento motivador de primer orden; “en la audición demostró que es un buen músico. Que puede hacer buenas interpretaciones y que es capaz de analizar la música para poder tocarla de una manera más consciente. Le dice que cabe resaltar que antes de la audición tiene más ganas y ánimo para trabajar, le dice que tiene que intentar tener siempre ese ánimo y esas ganas” (NCC, 8).

Por ello juzga imprescindible que los alumnos tienen que sentir los objetivos como propios, “los objetivos son los de ellos, no son los míos” (EC3, 4).

Uno de los objetivos más presentes en la docencia que lleva a cabo es buscar la autonomía de los alumnos, “intento que sean ellos los autónomos. Que sean ellos los que decidan como alcanzar ese objetivo. Qué tienen que hacer, qué utilizar, cómo investigar... (...) que ellos sean sus propios profesores” (EC3, 6).

Carlos pretende que sus alumnos sean buenos intérpretes, “intento que mis alumnos sean músicos, intérpretes, que canten con el instrumento” (EC3, 12) considerando que ser buen intérprete “es tocar bien cualquier instrumento” (EC3, 12). Para ello cree que los alumnos deben “habituarse a escuchar música y establecer un concepto estético que permita fundamentar y desenvolver los propios criterios interpretativos” (Díaz Álvarez y Rodríguez Iborra, 2010, p.8). Carlos a su alumnado

“le pide que se esfuerce en hacer su propia versión, que cada músico tiene su propia versión y lo importante es hacer la suya” (NCC, 1).

Considera que los alumnos deben “apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y como medio de expresión cultural de los pueblos y las personas” (Díaz Álvarez y Rodríguez Iborra, 2010, p.2).

II. Contenidos

Carlos subraya que para marcar los contenidos a trabajar tiene en cuenta los objetivos, seleccionando “unos contenidos que les permitan alcanzar esos objetivos” (EC3, 6).

Destaca que los alumnos tienen que tener un papel determinante en la selección de los contenidos a trabajar. Considera que él tiene que desarrollar el papel de facilitador de contenidos y condiciones pero que deben ser los alumnos los que establezcan cuales son los contenidos idóneos para ellos para alcanzar esos objetivos, “tienen que tener sus propias armas, compararlas con las que yo les digo, con las que pueden decirles en una master-class y trabajar esos contenidos” (EC3, 6).

Destaca la labor del alumno como principal protagonista en la elección de los contenidos: por un lado teniendo en cuenta las características individuales de cada uno y por otro lado sus preferencias, siendo los alumnos los que “deciden ese cambio” (EC3, 6).

III. Materiales

Carlos usa en sus clases todo lo que “puede aportar beneficio. Desde un audio, la ayuda de un colega de profesor, toda la música escrita, ejercicios, videos, etc. Todo lo que sea posible para dejarle claro cuáles son las soluciones, si es que tiene un problema” (EC3, 7).

Durante sus clases, además de la tuba y la boquilla, usa de manera frecuente “la pizarra” (NCC, 29), así como el piano (NCC, 9). Otro material que usa de manera recurrente es el “equipo de música” (NCC. 24) para reproducir CDs, utilizando estas grabaciones en algunas obras como acompañamiento.

Considera que las nuevas tecnologías son “fantásticas. Es más información para el alumno y le ayuda a que el proceso sea más transparente aún. Ayudarle a tener más recursos, una herramienta más” (EC3, 7).

IV. Alumnado

Carlos considera necesario replantearse las pruebas de acceso a los conservatorios para “poder tener la oportunidad de conocer mejor a la persona que se presenta” (EC3, 9). Carlos cree que hay alumnos que vienen muy bien preparados y tienen mecanizados “tres o cuatro conciertos y luego te encuentras con muchísimas fisuras de cómo preparar un concierto, de cómo estudiarlo...” (EC3, 8-9). Por ello considera que en las pruebas, los aspirantes, aparte de tocar el “concierto que traigan preparado que tengan que ponerse a estudiar un concierto allí en la clase (...) Darle un tiempo para trabajar un concierto, ver de qué manera, que recursos tiene, que herramientas utiliza, etc.” (EC3, 8-9).

Este tipo de prueba nos acercaría más al perfil de alumno que considera como el más cercano a lo que es un buen alumno. Carlos prioriza que un buen alumno es el que sea “autónomo. El que depende de sí mismo” (EC3, 9). Resaltando que el buen alumno es el que “viene a clase, te muestra todo lo que ha hecho, pero tiene claro todo lo que está haciendo. Es importante que el alumno aprenda a estudiar. Que sepa que es lo que está haciendo mal y porqué” (EC3, 9).

Una idea que repite Carlos en numerosas ocasiones es que “cada persona es diferente” (EC3, 11) y que hay que tener en cuenta que todos los alumnos son diferentes entre sí y que esto hay que tenerlo en cuenta a la hora de trabajar con ellos, “el problema es que dos alumnos diferentes pueden tener un mismo problema pero la solución es totalmente diferente” (EC3, 4). Para ello considera importante ayudar a cada alumno a encontrar su propio sistema de aprendizaje y “que se vayan buscando su propia forma de estar en contacto con el instrumento, de sacarse rendimiento, de estar siempre atento, motivado...” (EC3, 4) y llevar a cabo un “seguimiento individualizado del alumno, tanto en asistencia como en rendimiento” (Díaz Álvarez y Rodríguez Iborra, 2010, p.23).

V. Metodología

Carlos piensa que las clases deben ayudar a que el alumno esté más motivado y que tenga más claro como estudiar, que el alumno aprenda a estudiar y lo haga a gusto, para “que cuando acabe la clase el alumno se vaya un poquito más claro, un poquito más motivado, no sé. Que sea más fácil para él el estudio diario” (EC3, 3).

Juzga fundamental propiciar la motivación del alumno y para ello cree que deben usarse todos los recursos y estímulos posibles. Cree conveniente la implicación de la familia del alumno en el aprendizaje, porque piensa que “la transparencia y la implicación es mayor porque si hay un refuerzo familiar ayudando a unas indicaciones de un profesional, un profesor tendrá más peso que si la familia está ausente” (EC3, 10).

Considera que la motivación también se propicia creando situaciones o estructuras diferentes que desencadenen que el alumno no caiga en la rutina, “he descubierto que desordenar eso hace más dinámica la clase, tiene más atención por parte del alumno. (...) Le desordenas la clase pero también les invitas a que ellos tienen que tener su propia forma de estudiar. (...) Escapar un poco de la rutina. En los primeros años me di cuenta que el último tercio de la clase era casi sin atención, era una rutina y la rutina no crea atención” (EC3, 4). Para romper esta rutina le dice a su alumnado que tiene “que intentar ser original e inventar ejercicios el mismo” (NCC, 31).

Estima oportuno romper la dinámica teniendo en cuenta el propio clima del aula, cambiando pequeños detalles, etc., “intento cambiar también para romper la rutina de la clase, la rutina no se produce sólo en el orden de los estudios, sino también en la personalidad, la forma de hablar, incluso estar de pie o sentado en una clase e intento variarlo, sobre todo en alumnos de más avanzada edad. Con un niño de 8 años hay que usar unos recursos más infantiles pero creo que son diferentes en cada clase” (EC3, 10). Así vemos que “a veces toca con el alumno, otras se levanta, lo observa, se vuelve a sentar, toca, lo vuelve a observar...” (NCC, 12)

Para él “la mayor dificultad es el estudio diario, generar un hábito de estudio diario” (EC3, 12). Cree que la mejor manera de ayudarlos en este aspecto es la motivación. La mejor manera de propiciarla es “con diálogo. Intentando no ser su profesor, intentando ser su psicólogo musical. Les digo que si están estudiando tienen que hacer un esfuerzo, que es duro pero sin constancia no es posible” (EC3,

12). Para ello a su alumnado “le dice que tiene que estudiar más tiempo pero, sobre todo, estudiar mejor, con más atención. Carlos le dice que eso lo puede usar en cualquier cosa que estudie, que le vendrá bien esa manera de trabajar para todo. Carlos le insiste en que tiene que estudiar mejor y obligarse a soplar mejor. Le dice que tiene que crear un hábito, que si no hay hábito no automatiza las cosas y que lo que necesita es estudiar más y mejor” (NCC, 30), durante las clases, en repetidas ocasiones, “mientras el alumno toca lo anima” (NCC, 26).

Piensa que hay que “fomentar en el alumno el interés y respeto por su tiempo personal de estudio y enseñarle a estudiar creando hábitos que le permitan progresar, teniendo como una meta que el alumno aprenda a estudiar y lo haga a gusto” (Díaz Álvarez y Rodríguez Iborra, 2010, p.23). Por ello insiste en que el alumno “tiene que divertirse estudiando” (NCC, 31).

Cree conveniente incentivar el aprendizaje autónomo, una manera de hacerlo es “brindándole la oportunidad en el aula de que ellos dirijan la clase, dirijan en el aspecto de que yo te voy a mostrar a ti esto, te voy a preguntar esto a ver qué piensas, etc. Es intercambiar papeles por momentos. (...) Porque sé claramente que da igual con quien vayan a estudiar, que van a tener su personalidad propia y van a salir adelante” (EC3, 10). Para ello les insiste en que “son diferentes y que es bueno que el alumno realice su propia interpretación” (NCC, 2). Carlos trata de incentivar que el alumno “haga” música, para ello lo “dirige para enfatizar el fraseo. (...) gesticula para que el alumno le siga fraseando” (NCC, 4).

Por ello opina que es importante incentivar la autonomía del alumno, “darle información y ayudarlo, pero no obligarlo. Porque a veces una decisión de “haz esto” puede ser perjudicial para él. Informarle, exponerle, y él es quien determina” (EC3, 13).

“Carlos le dice que la clase es del alumno, que él es el profesor pero que la clase es del alumno. Le insiste en que él va a clase para que le digan cosas que no sabe pero que él decide lo que hacer. Carlos le dice que el alumno también viene a clase para mostrar su trabajo y el profesor hace la tarea de espejo auditivo para que el alumno perciba lo que hace, también da su opinión sobre lo que escucha. Le dice que su tarea como profesor es ayudarlo a progresar como músico (...) le dice que su tarea como profesor es ayudarlo a mejorar como músico. Pero lo mismo que el médico, él

necesita saber “donde le duele” musicalmente hablando, necesita escucharlo, saber cómo piensa, lo que siente y lo que quiere conseguir para poder ayudarlo” (NCC, 14).

Piensa que es importante que los alumnos con algún tipo de problema “no choquen contra una pared repetidamente, les hago entender que aunque no sean tan brillantes pueden ser muy válidos. La cuestión es romper esa barrera que no le permite progresar, el porqué y buscar una solución” (EC3, 9).

De las destrezas necesarias para tocar la tuba Carlos le da especial relevancia a “la relajación y el aire” (EC3, 11), siendo, por lo tanto, uno de sus propósitos principales “buscar pasar aire y la relajación” (NCC, 18).

“Si el aire está presente creo que podemos tocar un registro, una buena sonoridad, tener un buen timbre, para hacer diferentes articulaciones. El aire es la materia prima del instrumento” (EC3, 11). “Lo primero que hace Carlos es preguntarle qué es lo más importante para tocar la tuba, el niño dice que el aire. Carlos le dice que muy bien” (NCC, 5).

Le explica a los alumnos que lo importante es dar los pasos necesarios para tocar bien, no preocuparse por llegar a la meta, lo importante es el camino, dar los pasos correctos para llegar, “antes de que el alumno empiece le reitera que lo importante es seguir trabajando con el aire, que lo primero y lo último debe ser el aire, le dice que si se equivoca en una nota o en una medida, eso se corrige rápido, lo importante es el aire” (NCC, 23).

Trabaja estas destrezas por separado y cree importante tener en cuenta que “la respuesta de cada alumno es diferente” (EC3, 11) por lo que el trabajo de cada una de estas destrezas también debe ser diferente dependiendo del alumno, “hay niños que les cuesta tener un buen hábito, entonces intento que sean variados, les doy referencias de cómo estudiarlos” (EC3, 11).

Carlos cree que es importante priorizar a la hora de trabajar las diferentes destrezas o habilidades, “dejo de darle importancia a lo que creo que ellos ya tienen bien y siempre estoy vigilando lo que tienen mal. Si un alumno tiene virtudes técnicas intento declinar más por el aspecto artístico (...) Pero si es cierto que en las clases cuando hay algo de estas destrezas que creo que no funciona pero para intentar que consigamos estos resultados” (EC3, 11).

Carlos considera que “no existe una única forma ni una ideal” (EC3, 11) de enseñar tuba porque no existe una única forma de aprender, entiende que si cada persona es diferente a la hora de aprender tiene que aplicarse lo mismo a la hora de enseñar, “la explicación tiene que ser clara, transparente, sacar el máximo partido al alumno, etc., pero eso es muy diferente al sistema. No hay un sistema bueno para todos los alumnos” (EC2, 1).

Considera que “él le intenta ayudar desde su punto de vista pero que hay otras muchas formas tan o más válidas, el alumno tiene que analizar por si mismo esto” (NCC, 9). Para mejorar el alumno debe “ser consciente de la importancia del trabajo individual y adquirir la capacidad de escucharse y ser crítico consigo mismo” (Díaz Álvarez y Rodríguez Iborra, 2010, p.2). Así, durante las clases incide en ello y anima a los estudiantes a seguir trabajando en esa dirección, “le dice que es importante que él se dé cuenta de los problemas y lo felicita por ello” (NCC, 9). Podemos observar como repetidamente en sus clases pregunta a sus alumnos por lo que escucharon o sintieron e incide en que “es importante escuchar lo que suena” (CNN, 34) como un paso hacia la mejora. Si bien cuando el alumno falla y no sabe el motivo le explica cual es el problema e intenta que el alumno perciba donde está el problema “para que éste se dé cuenta, le explica cada uno de los problemas” (NCC, 16).

Durante las clases podemos ver como Carlos “imita” (NCC, 6) a sus alumnos para que se den cuenta de lo que hacen y toca pasajes “bien y mal” (NCC, 20) para que perciban la diferencia. También observamos en numerosas ocasiones como hace gestos, se mueve... para que los alumnos se percaten de posibles problemas o de aspectos que no están haciendo correctamente. Además de lo que hace, también vemos como sugiere a los alumnos que usen sólo la boquilla, los labios, el aire, etc. para que sean capaces de percibir los posibles problemas, “le explica cómo trabajar esto, usando boquilla (...) Le corrige el problema de aire e insiste en que tiene los mismos problemas con la boquilla que con la tuba” (NCC, 3).

Durante las observaciones podemos constatar como, en numerosas ocasiones, desempeña el papel de “ejemplo”. Así podemos ver que repetidamente “Carlos hace el ejemplo y el alumno imita” (NCC, 31) lo que acaba de observar. Muchas veces toca con los alumnos, tocan “juntos” (NCC, 34), sirviéndole de guía en lo que están trabajando. También podemos observar como continuamente le explica oralmente a los alumnos lo que tienen que hacer, “la manera de hacerlo” (NCC, 20) y la

“importancia” que tiene hacerlo bien (NCC, 13). Anima su alumnado a usar diferentes fuentes para percibir otras formas de tocar o sentir la música, los anima a observar y analizar otros modos de tocar, si bien le insiste en que “no debe imitar lo que haga nadie, que tiene que hacer su propia versión, que debe ser consciente de lo que quiere hacer y hacerlo” (NCC, 20).

Carlos valora la importancia de “generar hábitos y eliminar obstáculos. Es decir, los hábitos bien creados y sumados contribuyen a la libertad en todos los sentidos: técnica, que te permite ser un buen artista...” (EC3, 12). A la vez que es importante buscar el equilibrio, “hay alumnos que son verdaderos intérpretes y, sin embargo, por la ausencia de técnica no consiguen llegar y al revés, hay alumnos que dominan perfectamente el instrumento pero que luego son muy matemáticos con la música, muy mecánicos” (EC3, 12).

Carlos juzga fundamental que el alumno tenga los recursos necesarios para poder abordar los posibles retos y que sean conscientes de los pasos necesarios para poder alcanzarlos, “si ellos saben que quieren hacer y cómo hacerlo es más fácil que si ellos tienen el talento y lo hacen, pero no saben cómo” (EC3, 13).

VI. Evaluación

Carlos enfatiza la importancia de la evaluación en su práctica docente, “yo la evaluación la hago diaria” (EC3, 7).

Considera que el papel que juega el alumno en la evaluación es fundamental. Carlos define la evaluación por parte del alumno como “la vigilancia constante de todo lo que hace” (EC3, 7). Así podemos observar como, de manera reiterativa, interroga a sus alumnos en las diferentes clases, “cuando acaba le pregunta cómo le salió” (NCC, 27).

Carlos cree que el alumno debe ser “el primero en evaluar lo que se hace en cada clase” (EC3, 7) porque “si él no es consciente de lo que hace es por donde tenemos que empezar a trabajar. Si no escucha que hay un desorden rítmico pues tenemos que empezar a buscar soluciones para que se dé cuenta” (EC3, 7). Le insiste a sus alumnos que es importante lo que el alumno “piensa y lo que escuchó para poder mejorar” (NCC, 36).

Como procedimientos de evaluación realiza una “observación de la actitud y rendimiento del alumnado en la clase para saber si participa de la misma y de una forma activa, planteando cuestiones, dudas o realizando las tareas propuestas. Realización de audiciones de fin de trimestre, teniendo en cuenta periodos secuenciados en la temporalización, para así poder realizar una valoración continuada de la evolución del alumnado en relación a la propuesta de enseñanza formulada al inicio del curso” (Díaz Álvarez y Rodríguez Iborra, 2010, p.23).

De los procedimientos de evaluación que usa destaca la observación de aula, teniendo un papel fundamental la autoevaluación por parte del alumno. Esta observación es realizada por él y por el alumno de manera continua y constante durante toda la clase:

“Desde que empieza la clase hasta que termina, el procedimiento es el mismo: la búsqueda constante de su atención y de su concentración en todo momento. Incluso cuando paramos de tocar estar con la suficiente atención para sacarle el máximo rendimiento. Los procedimientos que uso siempre son buscando esa concentración. Insisto en la autoevaluación. Lo que detecto es que, si tú dices y ellos hacen, el resultado es un hábito de que alguien me lo tiene que decir para yo poder hacerlo. Lo que intento es haz y di lo que has hecho y eso implica una mayor atención por parte del alumnado” (EC3, 7-8).

Pone de relieve como, con el paso del tiempo, ha cambiado la visión que tenía de la evaluación, “he hecho que forme parte de la relación alumno-profesor. Antes era sólo mía y ahora intento que la evaluación sea mutua. Intento que acaben un recital o un concierto y sean ellos los primeros que digan lo que ha estado bien, lo que no le ha gustado, que ha estado mal... Y casi siempre coincidimos” (EC3, 8). Siguiendo esta idea podemos ver como en la clase siguiente a la audición interroga al alumno sobre ésta, “le pregunta por la audición de la semana pasada (...) le pregunta por sus sensaciones, por su percepción a nivel personal. (...) a medida que el alumno habla le va haciendo preguntas que obligan al alumno a interrogarse de una manera un poco más profunda sobre lo que pasó. Le pregunta por cosas que cambiaría de la audición, le da ideas sobre la sala, la hora... (...) le pregunta cuál era su objetivo de cara a la audición” (NCC, 28).

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES



CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6.1. Introducción

6.2. Consideraciones sobre el problema y el proceso de investigación

6.3. Reflexiones sobre los resultados de la investigación

6.3.1. La formación de un músico

6.3.1.1. Cómo nace y se alimenta una pasión

6.3.1.2. Cómo una pasión pasa a ser una vocación

6.3.1.3. Cómo la vocación pasa a ser una profesión

6.3.2. La escenografía de los conservatorios de música

6.3.3. La polifonía del proceso de enseñanza-aprendizaje

6.3.3.1. Decidir el qué

6.3.3.2. Disponer de apoyos

6.3.3.3. Tener en cuenta para quién

6.3.3.4. Organizar el cómo

6.3.3.5. Valorar si lo estamos logrando

6.4. Perspectivas de futuro

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6.1. Introducción

En el presente capítulo vamos a realizar una reflexión y valoración crítica del trabajo realizado. Haremos un acercamiento al problema y al proceso de investigación, nos referiremos al posible alcance y a las limitaciones de este estudio, presentaremos un análisis de los resultados que hemos alcanzado, recogeremos aquellas características que han ido emergiendo y que pueden servirnos como conclusiones de esta investigación y, por último, realizaremos algunas propuestas para la mejora profesional de los docentes.

6.2. Consideraciones sobre el problema y el proceso de investigación

Como ya hemos expresado en los propósitos de nuestra investigación, buscábamos recoger el pensamiento docente de algunos profesores de tuba y bombardino, desvelando como construyen su conocimiento docente y como aprenden a enseñar. La dificultad del tema es manifiesta dada su naturaleza, pero creemos que lo es más por la escasa atención que la investigación ha tenido sobre el conocimiento docente de los profesores de instrumento que trabajan en los conservatorios, y no digamos ya si en concreto nos referimos a la tuba y el bombardino.

Creemos que conviene tener en cuenta primeramente la dificultad de conceptualizar y definir nuestro objeto de estudio, tanto en lo referente a la indagación bibliográfica como al propio enfoque de la investigación.

La revisión bibliográfica fue compleja y difícil. En primer lugar, tuvimos que acotar la línea de investigación y, posteriormente, indagar en trabajos que nos permitieran alcanzar una panorámica del tema que pretendíamos estudiar, realizando

posteriormente una aproximación y concreción. Este esfuerzo de aproximación y concreción fue especialmente arduo y difícil dado que la gran mayoría de las referencias eran extranjeras, muchas de ellas de difícil acceso, tanto físico, como idiomático, de contexto y cultural. Esto dificultaba las comparaciones y las extrapolaciones a nuestro ámbito y al propósito de nuestro estudio.

Creemos que los supuestos de los que partimos, agrupados en torno al conocimiento docente y a la formación del profesorado, nos han brindado una estructura lo suficientemente sólida como para a partir de ahí construir nuestra investigación.

Entender el viaje que conduce a ser profesor como un proceso de construcción personal y contextual nos lleva a tener en cuenta todos los aspectos que hacen que el profesor sea como es, sus características personales y los condicionantes pasados y presentes que han marcado su historia como profesor. Las personas tienen una serie de percepciones, sentimientos, predisposiciones y experiencias que influyen en sus actitudes, expectativas y oportunidades.

En esta investigación hemos seguido una metodología cualitativa y, a través del estudio de caso, intentamos recoger el conocimiento docente de diferentes profesores de tuba y bombardino. Lo que nos permitió este tipo de metodología fue profundizar en nuestro problema de investigación buscando comprender las relaciones complejas que allí se producían, profundizando en los fenómenos educativos y profesionales, la toma de decisiones y el descubrimiento de cómo los profesores le aportan significados a los objetos, los acontecimientos y las experiencias que han vivido. El empleo de esta metodología nos faculta para investigar y comprender el proceso y cómo se produce el cambio.

Este tipo de investigación nos ha obligado a permanecer grandes periodos de tiempo en el campo lo que ha generado dificultades manifiestas. A estas problemáticas propias de estar en el campo tenemos que añadir las que son fruto de la utilización de los diferentes instrumentos de investigación.

Entre las dificultades que nos hemos encontrado están las que surgen de usar las diferentes técnicas de investigación, dadas las complejidades derivadas de cada técnica. Los instrumentos que hemos utilizado nos han permitido acceder a la forma de pensar, los valores, actitudes y los conceptos que rigen a los profesores. Las

entrevistas, pese a ser un instrumento lento, tanto en lo que concierne a su preparación, su desarrollo y su transcripción, creemos que se ha erigido como un método muy eficaz para acercarnos a nuestros profesores, posibilitándonos acceder al mundo de los sujetos, a la vez que son ellos los que lo describen, mostrándonos como experimentan y entienden su mundo. Las observaciones nos permitieron comprender la situación, la sensación y el escenario. También nos han ayudado a describir valores y normas de la cultura en que se producía, nos posibilitó comprender mejor los casos y nos permitió cotejar los datos de otras técnicas de investigación. El análisis de documentos nos permitió comprender mejor el contexto y nos posibilitaron ver qué había detrás de la cultura organizativa y de determinadas actitudes.

No debemos obviar tampoco que este trabajo podría tener un mayor alcance si hubiera aumentado el número de casos a investigar, lo que podría aportar un número mayor de variables. Sería interesante trabajar con más profesores y en otros contextos. Con todo, nos parece que el estudio sobre conocimiento profesional docente ha sido muy interesante por lo creemos conveniente seguir con la investigación en un futuro.

Consideramos que otra de las limitaciones de este estudio es que no hemos profundizado en el aprendizaje de los alumnos. Por ello proponemos, en un futuro, la conveniencia de indagar en el aprendizaje de los alumnos y relacionarlo con el pensamiento y acción de los profesores.

Lógicamente estas propuestas podrían ser una tarea ardua y laboriosa para un solo investigador pero perfectamente tendrían cabida dentro de un equipo de investigación.

A las limitaciones, fruto de la naturaleza de la metodología de investigación utilizada, debemos añadir las limitaciones propias del investigador. Por un lado producto de nuestra poca experiencia y, por otro, del gran calado de la investigación que emprendimos.

6.3. Reflexiones sobre los resultados de la investigación

Primeramente nos referiremos a las exigencias de fiabilidad y validez que se exigen a un trabajo como el nuestro y, posteriormente, analizaremos los resultados obtenidos.

Desde un primer momento fuimos conscientes de que las cuestiones relacionadas con la validez y fiabilidad eran aspectos a tener en cuenta. Para ello seguimos las recomendaciones de Flick (2004), Kvale (2011), Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) y Simons (2011). Nuestro interés en esta investigación no es generalizar, sino que sea el lector el que extraiga lo que le interese y lo que crea que le pueda servir, adaptándolo a su propio espacio conceptual.

Además, en nuestra investigación realizamos la validación del respondiente y la revisión de los interesados, les remitimos a los profesores participantes las transcripciones, las revisaron e hicieron las correcciones oportunas, y valoraron positivamente los análisis y las conclusiones que hemos alcanzado.

También utilizamos diferentes tipos de triangulación: temporal, espacial, metodológica, de fuentes y de datos, lo que ha favorecido el rigor de esta investigación.

Hemos detallado minuciosamente los principios en los que nos apoyábamos y la secuencia seguida en la investigación, teniendo como base un marco teórico que nos da cobertura.

Asimismo realizamos una descripción detallada del proceso de investigación llevado a cabo, de los instrumentos utilizados y de los análisis aplicados.

La permanencia en el campo la hemos llevado a cabo durante un periodo prolongado de tiempo, aprendiendo las claves del contexto, lo que nos permitió acercarnos más claramente a la realidad que estábamos observando.

Abordaremos a continuación los resultados más significativos que han ido emergiendo de nuestra investigación. En este apartado centraremos nuestra atención en los aspectos que surgen como fruto de este trabajo: el pensamiento y la acción en la enseñanza de la tuba de los profesores que han participado en nuestro estudio.

Para sistematizar esta exposición hemos adoptado un esquema en el que primeramente indagaremos sobre el camino que sigue un músico durante su

formación; a continuación, exploraremos los diferentes elementos que definen el escenario de la enseñanza de la tuba y el bombardino; seguidamente, trataremos los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, realizaremos unas breves recomendaciones o propuestas de futuro.

6.3.1. La formación de un músico

En este apartado analizaremos los aspectos que posibilitan que un profesor de tuba llegue a ser lo que es, recorriendo las diferentes etapas por las que la música pasa de ser una afición a una profesión. Es más, analizamos como un músico llega a ser profesor de música y de tuba.

6.3.1.1. Cómo nace y se alimenta una pasión

Los aspectos sociales son los que motivaron que los profesores que participaron en el estudio estudiaran música: los amigos son el elemento que tuvo más peso en un primer momento. En esta primera época lo que prima es la diversión, el compartir, y crean un círculo de amistad en torno a la música. Algunos de sus amigos de aquella época también son actualmente músicos profesionales. Otro de los elementos que posibilitan que estudien música son la cercanía de las escuelas donde aprenden y la facilidad para poder desarrollar estos estudios, tanto para el acceso como en el aspecto económico, al estar, en muchos casos, las escuelas próximas a su lugar de residencia y facilitar la escuela o agrupación el instrumental con el que empezar.

La familia no tiene por qué ser un elemento crucial en acercar a los alumnos a la música, si bien, una vez que empiezan a estudiarla puede convertirse en un importante soporte. *El entorno social, la agrupación dónde se inician, y las amistades son los elementos dinamizadores más importantes en un primer momento.*

Los profesores que participan en nuestra investigación hasta encontrarse con el instrumento, la tuba, no estudiaban demasiado. La decisión de tocar un

instrumento u otro no tiene por qué ser del alumno pero el instrumento les gusta una vez lo conocen, el instrumento los “engancha”.

Los primeros profesores que tuvieron hacen que estudiar música sea algo placentero y los incentivan a que sigan estudiando, los motivan, les hacen creer en sus posibilidades, las clases son un momento agradable, un momento dónde lo pasan bien. A estos profesores les gustaba lo que hacían y ayudaron a despertar la pasión por la música en sus alumnos.

Estudiar música les permite estar con los amigos, asocian la música con la amistad y con compartir. Posteriormente estudian por formar parte del grupo... por motivaciones extrínsecas, pero a medida que avanzan, y que tocan mejor, la motivación pasa a ser intrínseca. *Empiezan a tocar mejor cuando estudian más y estudian más porque tocan mejor.*

En los primeros años recibían un reconocimiento social por lo que hacían, el entorno enfatizaba su destreza con el instrumento, lo que también reafirmaba su estudio. El mundo de la música también los engancha, y dentro de él se adquiere estatus en relación con lo que uno toca, y esto también incentiva el estudio. Comienzan a identificarse como músicos. *Será en ese momento cuando se enganchan al instrumento como aficionados y empieza a crecer la pasión.*

6.3.1.2. Cómo una pasión pasa a ser una vocación

Durante los estudios medios, la vocación empieza a despertarse. En este momento empiezan a ver la música como su profesión. *Toman la decisión de estudiar de manera prioritaria música en vez de hacer otra cosa, la música pasa a ser lo primero.*

En esta etapa *hay, como mínimo, un profesor que es un referente, alguien que guía sus pasos.* Esa influencia es sostenida en el tiempo, abarca aspectos musicales y académicos pero también personales, el profesor adquiere el estatus de amigo, pero con una relación diferente, de “hermano mayor”, de cicerone en el mundo de la música. Alguien que ha vivenciado lo mismo que ellos y que comprende lo que el

alumno pasa en cada momento. *Este profesor deja huella en lo musical, en lo personal y en lo académico, marca cómo entienden la clase y la música.*

Durante los estudios medios y superiores, el entorno sigue siendo una influencia fuerte, tanto por la motivación como por el hecho de compartir conocimientos, realizar una formación conjunta y colaborar unos en la formación de otros. *Cuanto mejor es la gente que los rodea más alta es su motivación, se sienten parte de un grupo y no se quieren quedar atrás.*

Adquieren una parte importante de su formación musical y empiezan a entrar en contacto con el mundo profesional. Será en la época de estudiante avanzado cuando entran en contacto con el mundo de la enseñanza, es un mundo que les gusta, les aporta retos. En esta época *están todavía bajo el paraguas de un profesor, son alumnos y profesores a la vez, lo que marca su labor como docentes.*

Buscan nuevos caminos para seguir aprendiendo, trabajando con otros profesores, compiten en concursos, participan en jóvenes orquestas, tocan conciertos de diversa índole, forman parte de diferentes formaciones, se plantean nuevos retos y exploran diferentes posibilidades para crecer. *Son importantes las metas que se fijan, cada vez más altas, no se conforman y la confianza en sus posibilidades es alta, están muy motivados.*

Su mundo musical aumenta, tanto a nivel de repertorio como de posibilidades del instrumento, del mundo de la música... Buscan ir un paso más allá, lo que hace que innoven tanto en el repertorio, como en la forma de entender el instrumento y la música.

En esta época también se da una reflexión sobre el estudio propio, la organización, la música y la profesión de músico. También se produce una reflexión sobre el instrumento, en ese momento los conocimientos se asientan, ocupan el lugar oportuno. Es un momento que empiezan a tener más autonomía en el estudio como fruto de esa reflexión. *Saben que con dedicación, pasión, disciplina y trabajo pueden crecer y llegar a donde ellos quieren, lo que les aporta confianza y seguridad.*

La percepción del mundo de la música como una realidad compleja, en la que es difícil obtener un trabajo, lleva a estos profesores a prepararse de una manera cuidadosa para poder optar a las diferentes oportunidades que le ofrezca la música. No descartan ninguna opción laboral, dentro de las posibilidades que le ofrece la tuba

como instrumento principal. *Buscando compatibilizar la pasión por la música con su vocación de músicos, persiguiendo el equilibrio.*

6.3.1.3. Cómo la vocación pasa a ser una profesión

Cuando empiezan a dar clase en conservatorio, es un momento de estabilidad laboral, son profesores, se identifican como profesores. Aunque haya estabilidad laboral, es un momento de mucho dinamismo, no dejan de estar en constante búsqueda.

Destacan que en los primeros años tienen mucha ilusión, ganas de enseñar. Les gusta el contacto con los alumnos y poder ayudarlos a mejorar. Durante sus clases comenten algunos errores y tienen también aciertos, con todo no tienen miedo a equivocarse, lo que buscan es influir en el aprendizaje de sus alumnos de manera positiva. Son personas analíticas, prácticas, autónomas y apasionadas con su labor pedagógica. *Son apasionados con su trabajo, tienen pasión por la música y por transmitirla.*

Esta es una etapa de crecimiento personal y profesional, tienen necesidad de seguir aprendiendo. Consideran que seguir aprendiendo es una necesidad por su profesión, una responsabilidad. *Siguen aprendiendo, pero no sólo como instrumentistas de un instrumento en concreto, sino como músicos.* Exploran diferentes caminos para crecer, conciben la música como una carrera de fondo, como un camino que no tiene fin.

Aparte de formarse como tubistas, *siguen estudiando música desde diferentes ámbitos, el fin es hacer música y la tuba un instrumento para alcanzar ese fin, pero no el fin en sí mismo.* Abordar la música desde diferentes ángulos les posibilita acercar a sus alumnos a la música, no sólo a la tuba. *Enseñan música, no sólo tuba, se consideran a sí mismos como músicos que enseñan a hacer música con una tuba.*

Tienen confianza en su conocimiento y en su capacidad para transmitirlo, pero también tienen la necesidad de seguir formándose. Conocen bien sus disciplinas, son artistas en activo, pueden conseguir lo que esperan de sus estudiantes, y, a la vez,

indagan sobre su disciplina, presentan un pensamiento estratégico metacognitivo, reflexionan sobre la propia actividad de aprendizaje y sobre su conocimiento.

Entienden que el entorno que los rodea los impulsa a trabajar, a mejorar. *La suma de profesor con ganas, alumnado motivado y entorno propicio provocan la satisfacción del profesor y su motivación.*

A pesar de que carecen de formación pedagógica específica, tienen interés en cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje y la mayor parte de sus conocimientos de cómo dar clase provienen del auto-aprendizaje y son fruto de la experiencia y reflexión. *Aprendieron a enseñar fijándose de lo que hacían otros profesores y de su propia experiencia como alumnos y docentes.* Consideran que la práctica docente es un camino indispensable para aprender a dar clase, le confieren un gran valor a la experiencia y consideran que los alumnos son una buena fuente de conocimiento y motivación. *Consideran que nunca terminan de aprender porque trabajar con alumnos presenta desafíos que los mueven a estar preparados.* Destacan la importancia de ser un profesor activo y reflexivo. *Cada profesor construye su propia manera de dar clase.*

Están satisfechos con el rol de profesor y con “hacer” música desde la enseñanza. Se identifican con sus alumnos, vinculando su éxito con el éxito de sus alumnos. Tienen vocación de profesores, siendo esta vocación un elemento dinamizador de su trabajo, entendiendo enseñar como una manera de compartir su pasión por la música.

6.3.2. La escenografía de los conservatorios de música

En este apartado analizaremos diferentes aspectos que definen el escenario de la enseñanza de la música en los conservatorios, como son el estado actual de la enseñanza musical, el panorama profesional para los alumnos, la evolución que se ha producido en los últimos años en la enseñanza de la tuba y la dirección que debemos seguir en la enseñanza de la tuba en un futuro.

Estudiar tuba o bombardino en un conservatorio es enormemente positivo pues posibilita la obtención de una titulación que acredita la formación recibida y los

méritos alcanzados. Además, los conservatorios garantizan una enseñanza normalizada y de calidad a un bajo coste para los alumnos, provocando esto una democratización en el aprendizaje de la música.

Los profesores que participaron en nuestra investigación creen que la normativa y la legislación que rigen los conservatorios es aceptable pero consideran que tiene que ser más flexible y abierta. *Creen que tendría que haber una mayor libertad para adaptarse a cada alumno y a cada momento de una manera adecuada, siendo en muchos casos la legislación un corsé que impide que los alumnos se desarrollen todo lo que podrían.* Por otro lado, consideran que en muchos casos la rigidez y exceso de burocratización provoca que tengan que dejar más desatendidos de lo que debieran aspectos referentes al aprendizaje para tratar prioridades administrativas y de gestión. También creen que tendría que haber una mayor coordinación de los diferentes ámbitos educativos, compatibilizando mejor la enseñanza musical con las enseñanzas generales. Abogan porque la música pase a ocupar un lugar de mayor protagonismo en la normativa: *la música tiene que ser el fin y todos los esfuerzos tienen que conducir a ella.*

Entre los aspectos que influyen en la labor del profesor tiene un papel destacado el equipo directivo. *El equipo directivo influye en la planificación, en las condiciones y en el ambiente de trabajo.*

En los conservatorios, si bien hay contacto con los compañeros de otros instrumentos, la enseñanza de instrumento es un proceso principalmente individual. *Cuando hay contacto con otros profesores es el alumno el que se erige como nexo de unión, este contacto con profesores de otros instrumentos posibilita un enfoque multidisciplinar de la música, facilitando que el alumno llegue a la información por diferentes medios y de manera coordinada.*

Hay que tener en cuenta la importancia del entorno musical que rodea al conservatorio y a los alumnos, marcando cómo el alumno se acerca a la música y su motivación, posibilitando que vea más allá de su propio instrumento e influyendo en la identidad del alumno como músico, y cómo tubista o bombardinista en este caso. Permitiendo, también, que el alumnado llegue a determinados instrumentos que en otros entornos sería más complicado y le proporciona diferentes experiencias musicales. El entorno posibilita que los estudiantes puedan aplicar lo que aprenden

en el aula a problemas que tienen sentido para ellos, tocar en sus bandas o grupos, facilitando que los alumnos estén más motivados en su adquisición.

La familia es un elemento a tener muy en cuenta en la formación musical, sobre todo en los alumnos jóvenes, al influir en su estudio y en su esfuerzo. Las familias determinan muchas veces cómo los alumnos se acercan a la música y al instrumento y el lugar que esto ocupa en sus vidas, además de ser un actor facilitador del aprendizaje y de la motivación.

El profesorado de tuba en España ha mejorado tanto en número como en calidad: cada vez hay más conservatorios que tienen la especialidad de tuba y los profesores se preocupan de seguir formándose. Además, el material, la información y el instrumental también son mejores. Con todo, los conservatorios tienen que seguir adaptándose a los nuevos tiempos añadiendo herramientas y recursos innovadores.

Estudiar en el extranjero en algún periodo de la formación de un músico puede ser importante, no indispensable pero sí interesante. *Permite conocer nuevas culturas, nuevos profesores pero, sobre todo, posibilita conocerse mejor a uno mismo*, además de que cuando el alumnado sale al extranjero estudia más.

Los profesores que participaron en nuestra investigación *son optimistas de cara al futuro de sus alumnos*, creen que es complicado, pero afirman que siempre fue complicado. Creen que en algunos casos será diferente que lo que ellos vivieron, pero no tiene porque ser peor. Se sienten participes y responsables en parte de su futuro. Juzgan que los alumnos que sean buenos y estén bien preparados podrán disfrutar de la música como profesionales. Para ello consideran que los alumnos tienen que estar preparados para responder a las demandas de las diferentes posibilidades laborales que le sean planteadas en un futuro, considerando que es importante que sean flexibles, creativos e imaginativos. Creen que queda mucho por hacer, aunque ellos ahora no puedan saber qué, pero *consideran que su trabajo es dar a los alumnos las herramientas para poder hacer frente a cualquier situación*.

6.3.3. La polifonía del proceso de enseñanza-aprendizaje

Entendemos que los diferentes elementos que conforman el curriculum no pueden ser considerados de manera independiente. Interactúan y se relacionan entre sí dando lugar a la polifonía que compone la “música” del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.3.3.1. Decidir el qué

Los objetivos van más allá de la nota, son ayudar al alumno a identificarse como músico, que esté motivado, que tenga una visión de la música como arte y que, cuando acabe la carrera, esté preparado para la vida laboral.

El objetivo es hacer música y la tuba simplemente el instrumento para hacerla, no el fin. El alumno tiene que estar preparado para poder tocar música, hacer buenas interpretaciones, no sólo superar un curso, eso en todo caso es una consecuencia, pero *el verdadero objetivo es hacer música y disfrutar mientras que se hace.*

Lo importante es incentivar en los alumnos el deseo de tocar bien, que tengan pasión por la música, y darles las herramientas para hacerlo. Los profesores tienen que incentivar que sus estudiantes persigan objetivos ambiciosos, pero realistas, y ellos les ayudarán a conseguirlos.

Otro de los objetivos, que está directamente relacionado con los anteriores, es ayudar a que los alumnos sean autónomos, *que los alumnos puedan solucionar sus problemas, hagan sus propias interpretaciones y construyan su propio camino para tocar bien.*

Uno de los objetivos prioritarios tiene que ser potenciar en los alumnos lo bueno y solucionar las carencias. Para que el alumno pueda subsanar sus propios problemas primero tiene que ser capaz de escucharlos e identificarlos para poder luego solucionarlos. El alumno tiene que percibir todo lo que sea susceptible de mejorar, fijándose en los pequeños detalles. *El objetivo del profesor tiene que estar orientado al aprendizaje del alumno, no tanto a la enseñanza.* Hay que partir de dónde el alumno está y progresar desde ese nivel, tratando de que llegue lo más lejos posible, que el alumno progrese y se sienta a gusto.

El profesor tiene que ayudar al alumno a tocar cada vez mejor. Tocar bien es transmitir sensaciones e ideas y hacer en cada momento lo que se requiere, adaptarse al momento, al contexto y a la música, teniendo siempre presente el poder comunicador de la música.

Los alumnos tienen que conocer los objetivos y compartirlos, haciendo a los alumnos responsables de alcanzarlos. Los objetivos para el profesor pueden, en algunos aspectos, diferir de un curso a otro y de un alumno a otro. *Para los alumnos de grado elemental el objetivo es engancharlos a la música y que vayan creciendo cómo músicos, que aprendan a estudiar y lo hagan a gusto.*

Para los alumnos de grado profesional el objetivo es prepararlos para poder cursar estudios superiores, dotarlos de herramientas para poder afrontar los estudios superiores con garantías y sin carencias técnicas. Los profesores también tienen que tener en cuenta que puede haber alumnos que no quieren seguir estudiando música en un grado superior y que no quieren ser profesionales de la música. Para estos, el objetivo tiene que ser mostrarles la importancia de la música en la sociedad y dotarlos de un dominio técnico suficiente para poder disfrutar de la música.

En el grado superior el objetivo es centrarse en el desarrollo de todas las destrezas, en la música y en ayudar a que los alumnos estén capacitados para poder desarrollar la labor de un músico profesional, sea como intérpretes o como docentes.

Los contenidos son seleccionados para dar respuesta a los objetivos y las particularidades individuales de los alumnos, teniendo en cuenta su nivel, sus cualidades, sus aptitudes, su ritmo, su potencial, su motivación, etc. siendo conscientes de que hay alumnos que van tanto por delante como por detrás de la media.

A la hora de seleccionar los contenidos, las preferencias o los gustos de los alumnos también tienen que ser tenidos en cuenta, pero siempre con la supervisión del profesor pues muchas veces los alumnos quieren trabajar repertorio que está fuera de su nivel, pudiendo producir malos aprendizajes o malos hábitos, que pueden llegar a ser un lastre en un futuro. Que los alumnos elijan el repertorio le aporta al

profesor también una herramienta para conocerlos un poco mejor, posibilitándole esto, en muchos casos, el descubrimiento de ciertos aspectos de su personalidad relevantes y valiosos para la clase.

En lo relativo a cuanto volumen de contenidos tienen que trabajar los alumnos, la premisa fundamental es que lo que trabajen, lo trabajen bien. Mejor siempre poco pero bueno, haciendo buena la sentencia de que menos es más. *El alumno tiene que construir su interpretación musical sobre una base sólida, colocando los ladrillos que la conforman poco a poco pero cerciorándose de que cada uno de ellos está colocado lo mejor posible.*

La asignatura de tuba es una materia más de las que conforman el currículum, por ello a la hora de seleccionar los contenidos hay que tener en cuenta las otras asignaturas para que la formación sea equilibrada y progresiva.

Los contenidos a trabajar tienen que estar en constante actualización, manteniéndose el profesor al corriente de las novedades que se producen e incorporando las que puedan resultar de interés.

El profesor tiene que aportar una estructura de contenidos que le permita alcanzar los objetivos y sobre la que sea posible realizar cambios, adaptándose al alumno. *Los contenidos de este andamiaje pueden ser separados en dos grandes bloques, aspectos técnicos y aspectos musicales.* Si bien parecen dos bloques diferentes, están íntimamente relacionados, pues *la técnica facilita hacer música y la música le aporta un sentido a la técnica, no estando los contenidos nunca completamente volcados hacia ninguno de los dos lados, interactuando ambos hemisferios siempre de una manera armónica.*

Los estudiantes de música trabajan a lo largo de su carrera contenidos que en muchos casos ya fueron trabajados en sus primeros años, lo que varía es la exigencia o el nivel de perfección buscado. *Este aprendizaje continuo de unos contenidos posibilita que las habilidades o destrezas trabajadas pasen a formar parte del alumno como si de reflejos naturales se tratara.*

6.3.3.2. Disponer de apoyos

Los materiales tienen que estar orientados a su fin pedagógico, no siendo nunca un fin en sí mismos. No se debe perder de vista que *el mejor recurso del que dispone el alumno es el propio profesor y los materiales son simplemente facilitadores del aprendizaje.*

Los materiales pueden ser diversos y serán seleccionados teniendo en cuenta los objetivos y la actividad a realizar en cada momento.

Hay materiales básicos como el instrumento, la silla, el atril... y otros secundarios, que no menos importantes en determinados momentos, como son metrónomos, afinadores, aparatos de respiración, medios audiovisuales, pelotas... Todos aquellos que estén al alcance del profesor y del alumno y que puedan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC son un recurso valioso al posibilitar la adquisición de conocimientos, el acceso a contenidos e información, grabar y reproducir música o videos, además de posibilitar la comunicación y el contacto entre los diferentes actores que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.3.3.3. Tener en cuenta para quién

Para acceder a los diferentes conservatorios, los alumnos tienen que superar una prueba de acceso o de nivel. Los criterios para acceder pueden ser variados. Dados los resultados alcanzados en nuestra investigación, *para acceder al grado elemental el criterio fundamental es que la persona quiera estudiar música, el interés por la música tiene que ser la premisa principal, la música es un bien social y cultural que cualquier persona tiene derecho a disfrutar y conocer.*

Para acceder al grado profesional el alumno tiene que ser moldeable, no tiene que tener ningún lastre que impida que pueda progresar y tiene que estar motivado con seguir estudiando.

Para acceder a grado superior el alumno tiene que poder hacer música sin que los aspectos técnicos supongan un impedimento, el alumno tiene que demostrar que puede tocar mejor en un futuro. Los profesores no buscan un alumno que toque

muy bien y que sea un virtuoso, lo que quieren son alumnos que puedan mejorar y con los que puedan trabajar en pro de esa mejora.

Con todo, salvo casos muy excepcionales, cualquier problema o carencia puede ser solventada si se dan los pasos adecuados y se realiza el trabajo necesario para lograr el cambio.

Cuando hablamos de las características de un buen alumno tenemos que poner la mirada en la motivación, en el interés y en su personalidad, por encima de aspectos puramente técnicos o musicales. *Los alumnos tienen que desear aprender, tienen que tener pasión por la música.* Afortunadamente, estas son características que definen a la mayoría de los aspirantes a estudiar música en nuestros conservatorios, lo que tiene que hacer el profesor es canalizar, reforzar e intensificar este anhelo.

Los profesores que formaron parte de nuestro estudio tienen confianza en el alumnado, asumen que *el alumnado es diferente al de otras generaciones, acorde con los tiempos, pero no peor.*

Por otro lado, los alumnos tienen que ser receptivos a lo que se le plantee y estar dispuestos a realizar los cambios necesarios para mejorar. Para ello es necesario que estén motivados para seguir las indicaciones del profesor y trabajar lo que sea menester para alcanzar los objetivos marcados. *Para que este esfuerzo sea sostenido en el tiempo el alumno tiene que estar comprometido con la mejora, confiar en el profesor y percibir que los cambios que realiza dan sus frutos,* aunque sea a medio-largo plazo, no hay que olvidar que los alumnos cuando van a un conservatorio lo que quieren es mejorar.

Para que el alumno realice los sacrificios necesarios es importante que tenga ilusión por ser músico, siendo esta motivación el motor que muchas veces hará que se mueva todo.

El alumno tiene que ser sincero consigo mismo y con el profesor, si no quiere ver algo es muy difícil que pueda cambiarlo. Los alumnos tienen que escuchar lo que hacen y tomar las decisiones oportunas al respecto. El alumno tiene que tener un grado de autonomía en el estudio apropiado a su nivel que le permita crecer como músico.

El alumno tiene que estar dentro de un ambiente propicio para el aprendizaje, tiene que darse una verdadera comunidad de aprendizaje. La ilusión, la motivación y la energía son contagiosas, provocando una inercia que arrastra el alumno hacia la mejora. Para promover el contagio entre los alumnos y profesor es interesante, además del contacto personal directo, establecer nuevos espacios de comunicación como pueden ser las redes sociales u otros foros.

Entre las mayores dificultades que vivencian los alumnos está compatibilizar la enseñanza de música con las enseñanzas generales, sobre todo en niveles elementales e intermedios. Otra dificultad está en la necesidad de que los alumnos tengan disciplina o autodisciplina para realizar el esfuerzo necesario para tocar bien. A esto hay que añadir que el alumno tiene que ser imaginativo, receptivo y emprendedor, tiene que tener iniciativa e ilusión para mejorar.

La carrera de música es un viaje muy largo durante el cual los alumnos crecen como músicos y como personas, acompañando la maduración personal a la artística. En este proceso intervienen muchos factores que marcan de una manera u otra el futuro de los alumnos, ya que las enseñanzas de música involucran tanto el desarrollo personal como el musical.

Los alumnos tienen que ser conscientes de que estudiar música es un viaje que no tiene fin, un eterno caminar hacia el infinito de la música. La historia de la música comprende muchos siglos de diferentes tradiciones, estilos y prácticas en constante crecimiento que no pueden ser abarcadas. *El alumno tiene que poder elegir el camino que desea seguir y disfrutar de esa aventura.*

6.3.3.4. Organizar el cómo

A la hora de establecer el planteamiento metodológico es conveniente identificar diferencias dependiendo del alumno, del momento y de las características de cada grupo.

Si consideramos el nivel de los estudiantes, hay que tener en cuenta que los alumnos cuando empiezan necesitan una enseñanza ordenada, en la que se le indican los pasos que tiene que dar. En este periodo hay que hacer un trabajo técnico y otro

musical, teniendo que arbitrar zonas de contacto y solapamiento, aportándole sentido a las diferentes partes como un todo.

En niveles intermedios hay que promover la autonomía del alumno, su intensidad en la búsqueda de la mejora y su motivación. *Hay que plantear retos al alumno que lo hagan ir un poco más allá, involucrándolo y haciéndole ver que él es el protagonista principal de todo el proceso*, ya que de su actitud y de su esfuerzo dependen en gran parte los resultados obtenidos. *Hay que sacar al alumno de la zona de confort despertándole nuevas ilusiones por medio de retos y nuevas posibilidades*, invitándolo a participar en conciertos de diferentes estilos, en concursos, en audiciones... haciéndole ver que participar en esto es importante y que como músicos tenemos la suerte de poder ser parte de ellos.

En los grados profesionales hay que hacer un trabajo de estudios técnicos que abarquen todas las destrezas. También es importante el trabajo técnico más exhaustivo y enfocado a aspectos concretos en los que el alumno pueda tener problemas o en aquellos en los que sea necesario mejorar. Además hay que trabajar piezas de concierto para interpretar en las audiciones y conciertos. Los alumnos tienen que ver claramente la relación que tienen los diferentes aspectos a trabajar, entendiendo que la separación es simplemente para facilitar el poder abarcar el total.

Hay que hacer diferencias metodológicas dependiendo de la capacidad o talento de los alumnos. Para ello hay que evaluar al alumno y diagnosticar sus cualidades y necesidades.

Los alumnos que son hábiles técnicamente con el instrumento, no tienen por qué destacar musicalmente, hay que dejarlos ir técnicamente, ayudarlos a crecer y a ver la música y animarlos y ponerle retos constantemente.

A los alumnos que son hábiles musicalmente hay que potenciarles la música y ayudarlos con la técnica. Desarrollando planes específicos para solucionar los posibles problemas.

En los alumnos que se dan las dos vertientes, son hábiles técnica y musicalmente, la evaluación es una herramienta fundamental para poder saber donde están y plantearle desafíos apropiados y motivantes. Uno de los principios fundamentales con todos los alumnos, y con los que son brillantes también, es no hacer daño, ayudarles pero no entorpecer su progreso.

También están los alumnos que tienen dificultades, tanto técnicas como musicales, con estos alumnos hay que ser muy claro en las explicaciones e incentivar que sean perseverantes y estén animados a conseguir lo que buscan. *Es importante que los alumnos no choquen contra una pared una y otra vez, lo que hay que hacer es identificar la barrera que no les deja progresar, delimitar la causa y tratar de solucionarlo.* En la mayoría de las ocasiones los problemas no vienen dados por una dificultad insalvable, sino por una mala concepción o un mal hábito, porque no le han explicado bien las cosas y las han entendido mal o se las han explicado mal y han entendido demasiado bien lo que le han dicho. Sea cual fuere, *el profesor tiene que intentar ayudar al alumno a ver cuál es el problema y darle las herramientas para solucionarlo.*

Cuando un alumno que tiene dificultades trabaja y se esfuerza puede llegar a cotas tan altas como los alumnos más habilidosos: el profesor tiene que ser su apoyo y su guía, muchas veces necesitan del profesor para que los empuje hasta que superan los problemas.

Con todo hay que tener en cuenta que la mayoría de los alumnos son gente normal, que pasan por altibajos y que si bien no son unos virtuosos tampoco son personas negadas para la música. Esta gente puede tocar muy bien y disfrutar de la música si le son facilitadas las herramientas adecuadas y están motivados para usarlas. Por ello hay que considerar a la música y la motivación como dos de los principales aspectos a los que el profesor tiene que prestar atención.

“La ilusión hay que despertarla para que nunca más se apague, para que el músico siga con esa llama despierta durante toda su vida. Porque esa es la llama que nos va a llevar por el camino de la música” (EE3, 23).

El alumno tiene que situarse de la forma más autónoma y significativamente posible en todos los ámbitos. *Para ello el profesor tiene que trabajar sobre las necesidades del alumno, no pensar en éstas como limitaciones sino como dificultades que el alumno tiene y puede superar.* La enseñanza articulada en clases individuales permite abordar el aprendizaje de los alumnos desde diferentes ángulos y usando diferentes técnicas y recursos de acuerdo con las características de cada alumno. Por ello *hay que partir de una evaluación del alumno, del curriculum, del centro y del entorno que permitan identificar y delimitar las necesidades y tomar la*

respuesta más adecuada en cada momento, contemplando las medidas curriculares y organizativas oportunas.

En la enseñanza de un instrumento musical la motivación es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta. El alumno tiene que estar motivado para realizar los esfuerzos necesarios para ser músico, el instrumento requiere una práctica o estudio diario que posibilite la adquisición de las destrezas necesarias para tocar. Cuando los alumnos estudian de una manera diaria y correcta su evolución es mucho más rápida y productiva. Este hábito no tiene que estar comprometido sólo con la cantidad de estudio sino también con la calidad, *hay que fomentar que el alumno estudie más y mejor, es más, hay que lograr que además se divierta haciéndolo.*

La motivación del alumno en numerosos casos está unida a la del profesor, *el profesor tiene que estar motivado si quiere que los alumnos estén también motivados.* Además del profesor también tiene una gran importancia el entorno, especialmente el papel de los padres, en la motivación de los alumnos. En los primeros años los padres pueden crear las condiciones idóneas para que los alumnos estudien y estén motivados. A medida que los alumnos crecen esa influencia mengua pasando a cobrar importancia otros factores como los amigos, el entorno, los intereses...

Por todo ello, a la hora de plantear la motivación hay que tener en cuenta las características de cada alumno; su nivel, sus intereses, el entorno... Para ello *hay que buscar alicientes y retos que ayuden al alumno a querer dar los pasos necesarios hacia la mejora y eviten caer en la rutina.*

El profesor tiene que crear un entorno que posibilite que el alumno aprenda, para eso tiene que plantearle al alumno retos que le interesen (obras o estudios que lo motiven), plantearle desafíos pero que se sienta seguro, que no tenga miedo de equivocarse y ayudarle a valorar lo que consiga.

Los retos que se les planteen a los alumnos tienen que ser reales y diferenciados dependiendo del alumno. *La suma de pequeños retos reales y realizables provoca grandes cambios.*

Para que la motivación no decaiga hay que tratar de mantener el interés, para ello hay que evitar que el proceso de enseñanza-aprendizaje siga siempre una misma

dinámica planteando pequeños cambios que saquen al alumno de una posición cómoda para enfrentarse a nuevos desafíos.

Para tocar la tuba o el bombardino se necesitan diferentes destrezas que conforman un todo al servicio de la música. Aunque todas las destrezas son importantes, a la hora de enseñarlas hay que establecer una secuenciación o priorización en cuya cima estarían la respiración, la posición corporal, el sonido, el tempo y “el método de estudio”. A medida que los alumnos van teniendo más nivel hay que centrarse más en las otras destrezas y en los pequeños detalles, adquiriendo, la música un papel de mayor protagonismo si cabe.

El control del aire es, sin duda, la destreza más importante para tocar una tuba o un bombardino. Tener un buen control del aire posibilita que las otras destrezas sean posibles, no se puede hacer música, sonar bien, estar afinado, tener una buena articulación, una buena emisión, etc. si el control del aire es deficiente.

La tensión es una de las mayores dificultades a la que se enfrentan los alumnos fruto de la naturaleza del instrumento que tocan y de querer ir más allá de lo que en un momento determinado pueden.

La oportunidad de trabajo en grupo posibilita desarrollar las diferentes destrezas de una manera amena y colectiva, siendo las clases individuales un foro adecuado para plantear planes específicos de trabajo.

A la hora de trabajar las diferentes destrezas en la clase individual hay que poder ver la interrelación entre ellas, aunque para trabajarlas sea necesario aislar cada parámetro permitiendo al alumno enfocarlo de la manera más adecuada posible y buscando el mayor grado de excelencia en su realización.

Durante las clases de tuba y bombardino, el profesor establece comunicación oral y no oral. La comunicación no oral usa los gestos, la mirada, el tacto y la acústica, entendiendo esta última como la que se realiza en el intercambio de sonidos “musicales” y no “musicales” entre el profesor y el alumno.

En la enseñanza de la tuba el profesor desempeña diferentes roles docentes.

Uno de los principales roles que ejerce el profesor es el de *guía*. Mientras que los alumnos tocan el profesor toca con ellos para que no se pierdan y para aportarles una estructura que posibilite que puedan seguir tocando. Este aprendizaje guiado no

sólo lo realiza tocando, muchas veces canta, dirige, sopla, toca con la boquilla, con los labios, indica el fraseo por medio de gestos o la respiración...

El profesor también desempeña el rol de *modelo*, tocando para sus alumnos a modo de ejemplo para que estos repitan. Este papel de ejemplo lo puede hacer cantando, tocando, soplando, con la boquilla, con los labios... lo importante es que el alumno pueda tener un concepto o ejemplo a imitar. Cuando el alumno está con el profesor no tiene que escuchar simplemente lo que hace, tiene que verlo teniendo de esta manera más elementos que definen lo que busca.

Con alumnos de un nivel más avanzado es más frecuente ver el rol de profesor como *transmisor*, definiendo aspectos y transmitiendo cómo interpretar la música. Con todo, hay que tener en cuenta que hay elementos de la música que por su naturaleza artística, no pueden ser conceptualizados de manera teórica. La música no puede ser completamente explicada, hay que hacerla y sentirla.

Los tres roles a los que ya nos hemos referido son los más habituales, pero podemos encontrar otros diferentes. Otra forma de enseñar y aprender es leer y escribir. El profesor facilita y lee con los alumnos textos sobre música y sobre aspectos relacionados con la adquisición de destrezas o habilidades. También el profesor puede pedir a sus alumnos trabajos escritos, dibujos... para ayudar al estudiante a adquirir conceptos teóricos. Otra de las actividades más frecuentes es pedir a los alumnos que escriban y analicen pequeñas composiciones, lo que les posibilita comprender la música y valorar el trabajo de los compositores. Además, los profesores tienen que animar a sus alumnos a asistir a conferencias, cursos y master-class, pudiendo encontrar de esta manera otros enfoques y visiones que le pueden resultar muy enriquecedores. El profesor también tiene que incentivar a sus alumnos a escuchar música y a reflexionar, analizar e interiorizar elementos que de otra manera sería muy difícil que el alumno llegase a ellos, pues dada la naturaleza artística de la música serían muy difíciles de explicar o conceptualizar: hay aspectos de la música que el alumno tiene que sentir.

Por otro lado, hay una parte del aprendizaje que necesita repetición, siempre controlada, atenta y evitando caer en la rutina, como son el aprendizaje de las diferentes destrezas. Sin embargo, hay tipos de aprendizaje que se vinculan a la innovación y la sorpresa como un elemento motivador que ayudará al alumno a

adaptarse a las diferentes circunstancias de la realidad musical. El profesor tiene que crear experiencias de aprendizaje variadas buscando un equilibrio entre lo sistemático y lo desordenado.

En el mundo de la música no hay experiencias imprescindibles pero sí que las hay muy recomendables como estudiar o trabajar en otros países, tocar con diferentes formaciones y estilos de música, tocar con grandes músicos, compartir ilusiones, inquietudes y camino con compañeros, etc. ayudando todas estas experiencias a crecer al alumno como músico y como persona. El profesor, dentro de sus posibilidades, tiene que ayudar a que los alumnos puedan experimentar todo aquello que les pueda aportar experiencias, tanto como músicos como en su faceta personal.

El profesor tiene que ayudar a los estudiantes a aprender fuera de la clase. En el aprendizaje de la música es de vital importancia el aprendizaje autorregulado: en la clase el alumno tiene que aprender del profesor y cuando sale del aula tiene que poder seguir creciendo y aprendiendo de una manera consciente y controlada. Para ello, el alumno tiene que atreverse a tomar decisiones y a equivocarse, concibiendo el error como un paso para aprender, entendiendo que cuando intenta algo nuevo lo normal es que no le salga por lo que es importante que el alumno confíe en que si da los pasos adecuados va a mejorar, para esto es necesario que el alumno esté comprometido con la búsqueda de la excelencia.

Para que se dé el aprendizaje autorregulado es fundamental que el alumno sea consciente de lo que hace, que pueda sentirlo y escucharlo, y sobre esta base tomar las decisiones oportunas. En esta tarea *el profesor tiene que ayudar al alumno a “escuchar”, orientándolo hacia dónde tiene que poner su atención, siendo en muchos casos un “espejo auditivo”, imitando al alumno.* Cuando el alumno es capaz de percibir el problema, si no conoce la causa o la solución, el profesor se la indica o lo orienta para que él pueda dar con ella, explicando, si es necesario, el por qué.

De cara a incentivar la autonomía de los alumnos no sólo hay que hacerlo desde la parte técnica, hay que promover que el alumno se exprese musicalmente con libertad y con una personalidad propia, que realice su propia interpretación. Para ello *es fundamental que el profesor le aporte las estructuras necesarias para que luego pueda construir su propio discurso musical.*

Las clases de instrumento son imprevisibles, pues al tener un papel tan importante el trabajo de los alumnos fuera del aula, cuando están en el aula el trabajo a realizar se verá en muchos casos condicionado por este trabajo previo. Que el alumno estudie o no en casa define lo que va a pasar en el aula: por ello es frecuente que el profesor trabaje a partir de lo que el alumno plantea, buscando mejorar todo aquello que sea susceptible de mejora. Realizando de esta manera una enseñanza fundamentada en una aproximación compleja a la realidad del alumno.

La relación con el alumnado tiene que ser cercana, de confianza, pero no de igual a igual, el profesor es un poco el “hermano mayor” del alumno, tiene autoridad fruto de su experiencia y formación, pero no demuestra ningún tipo de poder. Los alumnos tienen que ver al profesor como alguien sincero, que los quiere ayudar y que dispensa un trato igual a todos.

El aprendizaje tiene que ser lo más consciente posible, si el alumno sabe lo que está pasando en un futuro podrá resolver un problema relacionado con esto e, incluso, podrá tener herramientas para poder enseñarlo.

El profesor tiene que ser optimista respecto al aprendizaje de sus alumnos y a sus posibilidades, sin por ello dejar de ser realista. El profesor tiene que transmitir a los alumnos que todas las experiencias y situaciones, sean buenas o malas, le van a permitir aprender y, dependiendo del enfoque y la actitud, podrán ser también enriquecedoras como músico y como persona. *El profesor tiene que ayudar a los alumnos a plantarse de la manera más autónoma y significativa posible ante las diferentes situaciones para extraer los aspectos más positivos que éstas le puedan aportar.*

6.3.3.5. Valorar si lo estamos logrando

La evaluación tiene que ir más allá de poder poner una nota, es un elemento motivador de primer orden y una herramienta para la mejora y al servicio del aprendizaje. Todos los elementos que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen que someterse una evaluación continua conducente hacia la mejora.

Los profesores tienen que evaluar su trabajo y cómo este incide en sus alumnos. El profesor tiene que reflexionar sobre lo que ha hecho, teniendo en cuenta los objetivos buscados, y tomar las decisiones oportunas al respecto. *Cuando el profesor se evalúa el criterio principal está en relación con el aprendizaje de los alumnos, no con la enseñanza en sí.*

Los estudiantes tienen que autoevaluarse para ser conscientes de si los pasos que están dando van en el sentido correcto y si son los oportunos para seguir mejorando. Para que los alumnos sean críticos consigo mismos lo primero es que sean conscientes de lo que hacen. Para ello es necesario que el profesor los ayude a adquirir las destrezas necesarias para autoevaluarse y los haga partícipes de los criterios correctos. La autoevaluación es una de las premisas fundamentales para que el alumno avance en su autonomía. Al incorporar la autoevaluación como una práctica continua el alumno puede tomar decisiones conscientes e inmediatas enfocadas hacia su desarrollo como músico.

Los procedimientos de evaluación más usuales en la enseñanza de la tuba son el seguimiento del alumno en el aula, las audiciones y los trabajos escritos.

De todos estos procedimientos, al que le dan mayor importancia es al seguimiento del alumno en el aula. Cuando se usa el seguimiento del alumno en clase el criterio fundamental de evaluación se tiene en cuenta el aprendizaje por encima del rendimiento.

Las audiciones son importantes al mostrar cómo reacciona el alumno bajo tensión y le permiten entrenarse para conocer cómo funciona en un momento concreto. Es importante que se vaya habituando a estas situaciones porque en un futuro lo van a juzgar por un momento puntual y corto de tiempo. Si bien, hay que formar a los alumnos para que estén preparados para responder en un momento concreto, la evaluación tiene que tener en cuenta más aspectos, ser cercana al alumno y considerar los diferentes parámetros.

Al acabar cada curso o periodo lectivo el alumno tiene que realizar una autoevaluación, poniéndose una calificación, no vinculante, como una manera de que el alumno sea consciente de su progreso y para saber si sus criterios son los mismos que emplea el profesor. El objetivo no es juzgar al alumno sino simplemente una manera de recoger información que posibilite conocerlo un poco mejor.

Las calificaciones, como otros elementos de la evaluación, no dejan de ser una herramienta. Lo importante no es la calificación en sí, sino lo que se puede lograr con ellas, siendo una manera de comunicarse con los alumnos y un recurso motivacional de primer orden. A la hora de poner las calificaciones, los profesores tienen en cuenta cada uno de los parámetros recogidos en los criterios de evaluación pero no hacen una media aritmética, siendo el progreso uno de los aspectos que más tienen en cuenta a la hora de calificar a los alumnos.

El fin no debe ser conseguir una mejor nota, lo que debe buscarse es la motivación intrínseca, el alumno tiene que desear tocar mejor. Entendiendo la música como un proceso de búsqueda continua:

“Tanto el alumno como el profesional deben tener ilusión por lo que hacen. La música no es un oficio de rutina, todo lo contrario, es un oficio de constante búsqueda, de creatividad, de investigación, de experiencias, de sentimientos. Los que enseñamos música, tenemos que potenciar en los alumnos ese constante gusanillo de querer aprender, de querer mejorar, de querer superarse, de querer hacer algo con la música, de transmitir emociones constantemente” (EE3, 23).

6.4. Perspectivas de futuro

Como consecuencia del análisis y reflexión realizados en nuestro estudio consideramos de interés abrir un debate en torno a la formación del profesorado de los conservatorios de música y, más en concreto, en torno a la formación del profesorado de tuba y bombardino, a la luz que nos ofrecen los datos y las reflexiones que ya hemos realizado.

Como punto de partida de nuestro trabajo tenemos presente en todo momento la afirmación de la OCDE (2005) en la que se señala que la calidad del profesorado y de su enseñanza es el factor más importante para explicar el resultado de los alumnos. Por ello nos parece prioritario dedicar, si cabe, más recursos y esfuerzos a su formación.

Lo que nos proponemos no es marcar unas líneas maestras de acción como resultado de nuestro estudio, eso iría más allá del propósito de nuestra investigación

y de sus posibilidades. Lo que haremos es hacer algunas consideraciones que podrían ser el germen de futuras propuestas. Con todo, toda estrategia o respuesta tiene que tener en cuenta el entorno socio-económico concreto para el que son diseñadas.

Creemos, en sintonía con lo que acabamos de exponer, que la formación del profesorado no debería tener como eje las características de un profesor ideal tipo que hace lo que hay que hacer. Lo que se debería buscar, en armonía con el resto de nuestro estudio, es describir la actuación y pensamiento de un profesor para que cada profesor pueda “robar” lo que crea oportuno adaptándolo a su propio estilo docente.

Cuando pensamos en cómo ayudar a los profesores de conservatorio a realizar mejor su trabajo tenemos que tener en cuenta diferentes aspectos. Un elemento fundamental a la hora de diseñar cualquier estrategia de formación del profesorado de los conservatorios de música es tener presente la diversidad formativa con la que nos encontramos.

Como ya hemos comentado en el capítulo tres del presente estudio en los conservatorios nos encontramos con que los profesores tienen una formación muy dispar, pudiendo encontrarnos titulados de diferentes planes y profesores con o sin formación pedagógica. Esto nos lleva a concluir que la formación permanente del profesorado podría ser una herramienta valiosa para la mejora de la enseñanza en los conservatorios.

La revisión bibliográfica que hemos realizado junto con aspectos extraídos de los resultados de nuestra investigación nos permite destacar la importancia de atender a la formación del profesorado dentro del contexto de una realidad cambiante y dinámica.

La administración tiene que ofrecer programas de desarrollo para sus profesores y profesoras. Tenemos que considerar que la formación es voluntaria en nuestros conservatorios, por ello el objetivo de la administración tiene que ser llegar a todos los profesores, incentivando a los que a priori no están interesados en formarse a hacerlo. Además, la administración tiene que tener una oferta lo suficientemente variada como para responder a las necesidades e intereses de los diferentes profesores y a su diversidad.

La identidad profesional es un elemento determinante a la hora de abordar la motivación, la implicación y el compromiso de los profesores con su enseñanza. La

identidad profesional tiene que ver con cómo se ven a sí mismos y a los otros los profesores. El concepto de identidad profesional es una realidad cambiante, que evoluciona y se desarrolla tanto individual como colectivamente. Por la importancia que tiene en la enseñanza, la formación del profesorado tiene que contribuir a modificar esa identidad para introducir factores que posibiliten que los docentes se identifiquen con su profesión (Marcelo, 2009).

Por ello creemos necesario ayudar a que los profesores de música de nuestros conservatorios se vean a sí mismos como músicos y profesores. Como profesores que enseñan música y como músicos que enseñan a tocar un determinado instrumento. Siendo el instrumento un medio para un fin, hacer música, y sus alumnos los encargados de ejecutarla. De la misma manera que un director hace música por medio de la orquesta, los profesores hacen música por medio de sus alumnos. Para ello el profesor tiene que estar motivado con hacer música y la música tiene que impregnarlo todo: desde la legislación hasta la institución, pasando por cada uno de los elementos que participan de una manera u otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tenemos que tener en cuenta que el profesor de conservatorio es un músico que enseña música. Y si bien es necesario que la oferta formativa incluya formación pedagógica, no debemos perder de vista que la música puede ser un excelente hilo conductor de su formación.

Además de una oferta generalizada, la administración tiene que diseñar una formación que responda a las necesidades de los diferentes individuos y analizar el qué, el para qué, el porqué y el cómo de esta propuesta formativa. Será a partir de la evaluación de dónde tienen que emerger todas las respuestas a las necesidades formativas.

Cuando la formación tiene como uno de sus pilares la reflexión sobre su práctica ésta contribuye de manera decisiva al desarrollo docente. Por ello consideramos prioritario dotar a los profesores de las herramientas necesarias para poder interpretar, comprender y reflexionar sobre su propia praxis, modificarla y evaluar todo el proceso. Hay que enseñar a los docentes a reflexionar sobre sus preconcepciones y creencias, y que de este conflicto de ideas extraigan conclusiones que les permitan mejorar su labor.

La formación del profesorado tiene que capacitarlo para aprender de su trabajo, de sus alumnos y de su experiencia y dotarlo de instrumentos para construir su propio conocimiento profesional.

Hay que tener en cuenta que el contexto influye sobre la calidad de la praxis de los profesores, por lo que actuar sobre los entornos también contribuirá a mejorar la labor docente y, además, la formación de los profesores.

La administración tiene que promover oportunidades para trabajar en conjunto y aprender los unos de los otros, en una relación de iguales. Creemos que poder compartir y conocer el pensamiento, la acción, o las inquietudes de otros profesores podría ser de gran valor.

Como conclusión, nos gustaría destacar que la formación del profesorado tiene que facilitar los futuros aprendizajes así como posibilitar la capacidad de influir en la propia formación y en resolver los problemas que se le planteen a cualquier docente comprometido con su profesión. Por ello hay que ayudar a los profesores a realizar mejor su trabajo y a ser autónomos para seguir mejorando.

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS Y
REFERENCIAS LEGISLATIVAS



CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y REFERENCIAS LEGISLATIVAS

7.1. Referencias bibliográficas

7.2. Referencias legislativas

CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y REFERENCIAS LEGISLATIVAS

7.1. Referencias bibliográficas

Aebli, H. (2000). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M^a C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14 (3), 89-98. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev14ART6.pdf>.

Altet, M., Paquey, M. y Perrenoud, P. (2005): *La formación de profesionales de la enseñanza*. Sevilla: Diada.

Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gomez, A., Barquín Ruiz, J. Y Angulo Rasco, J. F. (Edit.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, 261-319. Madrid: Akal.

Angulo Rasco, J. F. (2000). ¿A que llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (coord.) *Teoría y Desarrollo del Currículum (2^a ed.)*, 283-296. Málaga: Aljibe.

Arjona Garrido, A. y Checa Olmos, J. C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gaceta de Antropología*, n^o 14(10), 1-13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7548>.

Aróstegui, J. L. (2004). Formación de profesorado en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Vol. 1 (6), 1-9. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem>.

- Baadsvik, Ø. (2013). It's not magic - A note on practicing. *ITEA Journal*, Vol. 40, (2). Recuperado de <http://www.iteaonline.org>.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35 (1), 47-70. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61778/88562>
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Basey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Belfrage, F. (1993). Overstrain injuries in brass players: causes and cure. *Brass Bulletin*, 82, 21-25.
- Bell, W. (1954). *Daily routine for the tuba*. New York: Charles Colin.
- Bevan, C. (1978). *The Tuba Family*. Londres: Faber and Faber.
- Bevan, C. (1996). A brief history of the tuba. En Winston Morris, R. y Goldstein, E, R. (Coord.): *The Tuba Source Book*, 1-10. Indianapolis: Indiana University Press Bloomington.
- Bevan, C. (1997). The low brass. En Herbert, T. y Wallace, J. (Edit.). *Brass Instruments*, 143-156. Cambridge: Cambridge University Prees.
- Biddle, B.J., Good, Th.L. y Gooson, I. (2000): *La enseñanza y los profesores*. (3 Vol.). Barcelona: Paidós.
- Blanco, N. (2000). Las intenciones educativas. En Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (coord.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum (2ª ed.)*, 205-231. Málaga: Aljibe.

- Bobo, R. (2003). *Mastering the Tuba*. Vuarmarens (Suiza): BIM.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124. Recuperado de <http://www.aufocom/aufop/home/>.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, CLXXI, 675, 559-578. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es>.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Bolívar, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (12). Recuperado de www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/356.
- Boschma, H. (1989). Breathing. *Brass Bulletin*, 66, 40-43.
- Bottero, E. y Padovani, A. (2007). Pedagogia della musica (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, nº 20. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>.
- Bretones Román, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, 32, 25-54. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn32p25.pdf>
- Brophy, T. (2011). Assessing the developing child musician. A guide for general music teachers (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, nº 27, Junio 2011. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>.

- Bryman, A. (2008): *Qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Cabrera, (2004). ¿Qué es una buena práctica? *Instituto de Gobierno y Políticas públicas (IGOP)*. Recuperado de <http://www.caritaspamplona.org>
- Caffarelli, C. y Viscaíno, A. M. (2008). El conocimiento profesional en docentes noveles: la compleja construcción de una práctica sociopolítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2557Viscaino-Maq.pdf>
- Calderhead, J. y Robson, M. (1991): Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Carter, K. y Doyle, W. (1996): *Personal Narrative and Life History in Learning to Teach*. En Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 120-142. Nueva York: MacMillan.
- Castro, D., Gil, L. y Pina, B. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas. *Educación*, 33, 97-111. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p97.pdf>
- Chan, K. W. y Elliot, R. G. (2004): Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cochran-Smith y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/fuera: enseñantes que investigan*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Eds.) (2005): *Studying Teacher Education. The Report of AERA. Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-smith, M. y Demers, K. E. (2008): How do we know what we know?. Research and teacher education. En Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. y Demers, K. (edit.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 3ª edit., 1009-1016. Nueva York: Routledge.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S.; McIntyre, D.J. y Demers, K.E.: (2008): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge.

Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2008). Research on Teacher Education. Changing times, changing paradigms. En Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. y Demers, K. (edit.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 3ª edit., 1050-1093. Nueva York: Routledge.

Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1984). Personal practical knowledge at bay Street School: ritual, personal philosophy and image. En Halkes, R. y Olson, J. (Eds.). *Teacher Thinking*, 13-148. Lisse: Swets and Zeitlinger B. V.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.)(2005): *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.

Darling-Hammond, L. Y Sykes, G. (Eds.) (1999): *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

David, M. (2006): *Case study research*. London: Sage.

Day, C. (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Day, C. (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Day, C. y Gu, Q. (2012): *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y (2012): *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Díaz Álvarez, C. y Rodríguez Iborra, A. (2010). Programación oficial LOE. Tuba. Graos elemental e profesional. Curso 2010/11. *Conservatorio Profesional de Música de Vigo*. Recuperado de <http://centros.edu.xunta.es/cmusprofesionalvigo/index.php/gl/>

Díaz, Maravillas y Giráldez, Andrea (Coord.) (2013): *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.

Dudgeom, R. T., Eastop, , Herbert, T. y Wallace, J. (1997). Playing, learning and teaching brass. En Herbert, T. y Wallace, J. (Edit.). *Brass Instruments*, 193-206. Cambridge (RU): Cambridge University Prees.

Engelke, L. C. (2012). A Strategic Plan for Building an Applied Studio. *The NACWPI Journal*, 2012. Recuperado de <http://www.nacwpi.org>.

Escudero Muñoz, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157. Recuperado de <http://www.aufocom/aufop/home/>

Escudero Muñoz, J. M. (2009a). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 107-141.

Escudero Muñoz, J. M. (2009b). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf

Escudero, J.M. y Luis, A. (2006): *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del professor. En Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Esteve, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Evertson, C.M. y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y medio. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*, 303-430. *Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Farkas, P. (1962). *The Art of Brass Playing: A Treatise on the Formation and Use of the Brass Player's Embouchure*. Atlanta (EEUU): Wind Music/TAP Publications.

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach?. En Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. y Demers, K. (edit.), *Handbook of Research on Teacher Education, 3ª edit.*, 697-705. Nueva York: Routledge.

Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14 (3) 17-32. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev14ART1.pdf>.

Ferreres Pavía, V. S. (2001). El desarrollo profesional del profesor universitario: circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro>.

Fraser, B. J. (1997). Classroom Environments. En Keeves, J. *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, 896-899. Great Britain: Pergamon.

Fletcher, N. H. y Rossing, T. D., (1991). *The physics of musical instruments*. New York: Springer-Verlag.

Frederiksen, B. (1996). *Arnold Jacobs: Song and Wind*. Bloomington (EEUU): Windsong Press Limited.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2011). Introducción editorial. En Kvale, S., *Las entrevistas en investigación cualitativa*, 11-15. Madrid: Morata.

Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>

Gadali, J. (2010). Recuerdos de cómo llegué a ser profesor universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14 (3), 229-235. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev14ART15.pdf>.

Galera, M. M. y Pérez, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, nº 22, Diciembre del 2008. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>.

Geller, D. (1997). *Tratado práctico de entonación para instrumentista y cantantes*. Cornellá del Llobregat: Idea Books.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gijón Puerta, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14 (3), 5-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ed.pdf>.
- Gimeno, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giráldez, Andrea (Coord.) (2009): *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- González Sanmamed, M. (1994a). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. *Enseñanza*, XII, 73-86. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es>
- González Sanmamed, M. (1994b). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Publicaciones da Universidade da Coruña.
- González Sanmamed, M. (1995a). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU
- González Sanmamed, M. (1995b). Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*. N° 10-11, 117-134. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2685
- Gonzalez Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2011): El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- González Villóra, S., Gil Madrona, Contreras Jordán, O. R. y González Martí, I. (2009). Establecimiento de nuevas competencias en el profesorado de educación física desde su propia práctica: la enseñanza comprensiva en la iniciación del voleibol. *Revista Iberoamericana de Formación*, 50 (4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/index.php>
- Granda Vera, J. y Canto Jiménez, A. (1997). El conocimiento práctico de maestros especialistas en educación física: Un estudio de caso. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1 (0). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edfísica.htm>

Griffiths, J. R. (1980). *The Low Brass Guide*. New Jersey: Jerona Music Corporation.

Hammerness, K., et al. (2005): How teachers learn and develop. En Darling-hammond, L. y Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*, 358-389. San Francisco: Jossey-Bass.

Hansen, D.T. (2001): *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.

Hatch, T. (2005). *Into the Classroom: Developing the Scholarship of Teaching and Learning*. San Francisco (EEUU): Jossey-Bass.

Hernandez, G. (2011). El talento para quién se lo trabaja. *El país semanal*. 27 de febrero del 2011. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/02/27/eps/1298791612_850215.html.

Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (edit.), *Handbook of Qualitative Research, second edition*, 703-715. Londres: Sage Publications.

Imbernón, F. (1995). La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada. *Encuentro*, nº 8 (13), 12-33. Recuperado de <http://dspace.uah.es>

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica. *Educación*, nº 30, 15-25. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf>

Imbernón, F. (2005) (Ed.): *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (Edit.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, 231-243. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Jorgensen, E. (2009). In Learn of Music Education (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, n° 23, Junio 2009. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>.
- Jorquera Jaramillo, C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical?. *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, n° 9, Mayo 2002. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>.
- Kelly, K. (1998). The Dynamics of breathing. *The Instrumentalist*. Diciembre 1998, 6-10.
- Kennell, R. (2002). Systematic Research in studio instruction in music. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 243-256. Nueva York: Oxford University Press.
- Knowles, J. G. (2004): Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En Goodson, I. (Ed.), *Historias de vida del profesorado*, 149-206. Barcelona: Octaedro.
- Knudsvig, (1991). Nerves. *Brass Bulletin*, 74, 50-55.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. y Russell, T. (2006): Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Labuta, J. y Smith, D. (1997). *Music education. Historical contexts and perspectives*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Leglar, M. y Collay, M. (2002). Research by Teachers on Teacher Education. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 855-873. Nueva York: Oxford University Press.
- Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) (2003): *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lodes, H. (2008). *Aprende a respirar*. Barcelona: RBA Libros.

Loewy, K. A. (2012). Musical Performance and teaching styles. *The NACWPI Journal*, 2012. Recuperado de <http://www.nacwpi.org>.

López de Maturana Luna, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14 (3) 149-164. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev14ART10.pdf>.

Loubriel, L. (2006). The evolution of Arnold Jacobs's Pedagogical Approach. *International Trumpet Guild Journal*. Octubre 2006, 45-50.

Madsen, C. K. (2000). Research in music teaching and learning. *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, nº 5, Mayo 2000. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>.

Maehr M. L., Pintrich, R. y Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and Achievement. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 348-372. Nueva York: Oxford University Press.

Manson, J. K. (1977). *The Tuba Handbook*. Toronto (Canada): Sonate Publications.

Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (2001): Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593.

Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350.htm>.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

- Marchesi, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of teacher education*, 42 (3), 3-11.
- Martín García, A. V. (1995): Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3375/3396
- Martin, R. (1996). A more natural intonation. *Brass Bulletin*, 96, 24-36.
- Mathez, J. (2000). Simons Styles, Gentleman and tuba player. *Brass Bulletin*, 111, 35-39.
- Mathez, J. (2001a). Basic instruction: a lottery? 1.- First lessons. *Brass Bulletin*, 113, 64-67.
- Mathez, J. (2001b). Basic instruction: a lottery? 2.- Maintaining and developing acquired skills. *Brass Bulletin*, 114, 72-73.
- Mathez, J. (2002). A player's first year. 3.- Oral instruction, written instruction. *Brass Bulletin*, 117, 94-96.
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve*, 10 (1), 23-39. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm
- Mcpheerson, G. E. y Zimmerman, B. J. (2002). Self-Regulation of Musical Learning. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 327-347. Nueva York: Oxford University Press.
- Meissner, R. (1994). Sound analysis: hearing. *Brass Bulletin*, 85, 72-75.
- Mengozzi, S. (2007). "Si quis manus non habeat": charting non-hexachordal musical practices in the age of solmisation. *Early Music History*, Vol. 26, 181-218. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1017/S0261127907000228>.
- Mingorance, P. (2003). Metodología de enseñanza universitaria. La mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. En Mayor Ruiz,

- C. (Coord.): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Montero, L. (2001): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Moreno Guna, M. (2010a). *Guía Docente. Asignatura tuba. Curso 2010/11*. Documento no publicado. Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón.
- Moreno Guna, M. (2010b). *Programación didáctica. Asignatura tuba. Plan de estudios LOE. Curso 2010/11*. Documento no publicado. Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón.
- Moreno Guna, M. (2010c). *Programación didáctica. Asignatura tuba. Plan de estudios LOGSE. Curso 2010/11*. Documento no publicado. Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón.
- Mumby, H., Russell, T. y Martin, A. K. (2001) : *Teachers’ knowledge and how it develops*. En Richardson, V. (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 877-904. Nueva York: Aera.
- Muradás López, M. y Zabalza Beraza, M. A. (2006). *Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Internacional Sobre Mapas Conceptuales. Septiembre. San José (Costa Rica).
- Muradás López, M. y Mendoza, (2010). ¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? El caso del proyecto *Visibilidad*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (20). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/725>
- Myers, A. (1997a). How brass work. En Herbert, T. y Wallace, J. (Edit.). *Brass Instruments*, 19-23. Cambridge: Cambridge University Prees.
- Myers, A. (1997b). Desing, technology and manufacture since 1800. En Herbert, T. y Wallace, J. (Edit.). *Brass Instruments*, 115-130. Cambridge: Cambridge University Prees.

- Nelson, B. (2006): *Also Sprach Arnold Jacobs. A developmental guide for brass wind musicians*. Mindelheim (Alemania): Polymnia Press.
- Nemoto, T. (1992). Dental Clinics for wind players, Part. 3. *Brass Bulletin*, 92, 50-52.
- Nogueroles Bermúdez, E. (2010a). *Programación didáctica. Especialidad: tuba. Enseñanzas elementales LOE. Curso 2010/11*. Documento no publicado. Conservatorio Profesional de Música de Valencia.
- Nogueroles Bermúdez, E. (2010b). *Programación didáctica. Especialidad: tuba. Enseñanzas profesionales LOE. Curso 2010/11*. Documento no publicado. Conservatorio Profesional de Música de Valencia.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>
- Oriol de Alrcón, N. (2012). Temática de tesis doctorales de música en España (1978-2011). *Música y educación*, 92, Año XXV, 4, 58- 94. Recuperado de <http://www.musicalis.es/revista/frmye.htm>.
- Orozco Delclós, L. (2003). Prologo. En Sardá Rico, E. *En Forma: ejercicios para músicos*. 15-17 Barcelona: Paidós.
- Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. Y Perrenoud, P. (2005): *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pares, M., Díaz, L. y Pomeroy, M (2010). *Guía para la detección de las buenas práctica en procesos participativos*. Recuperado de <http://igouab.es>
- Pérez Gómez, A. (1994). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. 115-136. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 29,125-140. Recuperado de <http://www.aufocom/aufop/home/>

- Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42. 37-63.
- Perez Gomez, A.; Barquin, J. y Angulo Rasco, F. (Eds.)(1999): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. et al. (2007): *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Phillips, H. y Winkle, W. (1992). *The Art of Tuba and Euphonium*. New Jersey: Summy-Birchard Inc.
- Pilafian, S. y Sheridan, P. (2005). *The Brass Gym. A comprehensive Daily Workout for Brass Players*. Mesa (EEUU): Focus on Music.
- Polk, K. (1997). Brass instruments in art music in the middle ages. En Herbert, T. y Wallace, J. (Edit.) (1997). *Brass Instruments*, 38-50. Cambridge: Cambridge University Prees.
- Preiss, H. (2000a). The importance of music education in society today, 4ª part. *Brass Bulletin*, 112, 142-152.
- Preiss, H. (2000b). The importance of music education in society today, 3ª part. *Brass Bulletin*, 111, 42-50.
- Reynods, C. M. (Ed) (1989): *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 102-119. Nueva York: MacMillan.
- Rideout, R. y Feldman, A. (2002). Research in Music Student Teaching. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 874-886. Nueva York: Oxford University Press.
- Riquier, M. (2001a). Self control: Conquering nervousness. *Brass Bulletin*, 114, 68-69.

Riquier, M. (2001b). Self control: Stage fright and instrumental technique, part 1. *Brass Bulletin*, 115, 92-93.

Riquier, M. (2001c). Self control: Stage fright and instrumental technique, part 2. *Brass Bulletin*, 116, 74-75.

Rodgers, C. R. y Scott, K. H. (2008): The development of personal self and professional identity in learning to teach. En Cochran-Smiyh, M., Feiman-Nemser, S. y McIntyre, D. J. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, 732-755. Nueva York: Routledge.

Rodríguez Gómez, D., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Romero Cerezo, C. (1997). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edfisica.htm>

Rosaen, C. y Florio-Ruane, S. (2008): The metaphors by which we teach. Experience, metaphor and culture in teacher education. En Cochran-Smiyh, M., Feiman-Nemser, S. y McIntyre, D. J. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, 706-731. Nueva York: Routledge.

Rosenshine, B., Hiedelgard, F. y Inshad, F. (2002). Systematic Instruction. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 299-314. Nueva York: Oxford University Press.

Ross Hookey, M. (2002). Professional Development. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 887-902. Nueva York: Oxford University Press.

Ruiz Sánchez De León, J. M. y González Marqués, J. (2005). Anatomía, funcionalidad y plasticidad cerebral de músicos y no músicos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (1), 35-49.

Runfola, M. y Swanwick, K. (2002). Developmental Characteristics of Music Learns. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 373-397. Nueva York: Oxford University Press.

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Vol. 1 (5) 1-16. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem>.

Ruttenberg, A. (1994). *Review and discussion of a generative theory of tonal music*. Recuperado de <http://www.media.mit.edu>.

Salgueiro, A.M. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.

Samonikov, J. (1997). The last lesson. *Brass Bulletin*, 100, 46-56.

Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a40.pdf>

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Sardá, E. (2003). *En Forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Paidós.

Sarkissian, M. (1997). Lip-vibrated instruments of the ancient and non-western world. En Herbert, T. y Wallace, J. (Edit.). *Brass Instruments*, 5-18. Cambridge: Cambridge University Press.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1988): Conceptions of Teaching and approaches to core problems. En Reynolds, C. M. (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*, 37-46. Oxford: Pergamon.

Scarlett, (1999). Arnold Jacobs "Breathe Like a Baby, Play Like an Angel", *ITG Journal*, 23, 4.

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.

- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sherwood, L. (2010). *Human Physiology: From Cells to Systems*. Belmont (EE.UU.): Seventh Edition.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, 9-91. Barcelona: Paidós, MEC.
- Shulman, L. (2002). Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of teacher education*, 53 (3), 248-253.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as Community Property: Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shuter-Dyson, R. (2002). Introduction: Looking Multiple Ways in Research. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 277-278. Nueva York: Oxford University Press.
- Sikula, J. (1996): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sink, E. (2002). Behavioral Research on direct Music Instruction. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 315-326. Nueva York: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (edit.), *Handbook of Qualitative Research, second edition*, 435-454. Londres: Sage Publications.

- Stake, R. E. (2010). The case study method in social inquiry. En Torrance, H. (edit.), *Qualitative research methods in education, volume one*, 287-294. Londres: Sage Publications.
- Stewart, M. (1987). *Arnold Jacobs: The Legacy of a Master*. Illinois: The Instrumentalist Publishing Company.
- Sundberg, J., (1991). *The science of musical sounds*. San Diego (EEUU): Academic Press.
- Tanase, M. y Wang, J. (2010): Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1238-1248.
- Tanwinit, A. y Sittipapaporn, W. (2010). Learning styles of undergraduate musical students attending music college in Thailand. *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, nº 25, junio 2010. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>.
- Tardif, M. (2005): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Thompson, J. (2001). *The buzzing book*. Vuarmarens (Suiza): BIM.
- Toch, E. (2001). *Elementos constitutivos de la música*. Barcelona: Idea Books.
- Tolchinsky, L. Et al. (2002): *Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- Tom, A. y Valli, L. (1990): Professional Knowledge for Teachers. En Houston, W. R., Haberman, M. y Sikula, J.W. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 373-392. Nueva York: MacMillan.
- Torres Coronas, T. (2003). ¿La mejor estrategia docente? La gestión del conocimiento. *Anuario de Psicología*, 32, 9-24. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn32p9.pdf>
- Torres Santome, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.

- Torres Santomé, J. (2006a). Las profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foros de Educación*, 7 y 8, 81-102. Recuperado de http://www.forodeeducacion.com/numeros7_8/008.pdf
- Torres Santomé, J. (2006b). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Touriñan, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de Educación*, 22, 151-181. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8300/8328
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, nº 3, 49-62. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev14ART3.pdf>.
- Tropman, M. (2010). Now hear this! Playing ears first builds important musical skills. *ITEA Journal*, Vol. 38, nº 2, Winter 2010. Recuperado de <http://www.iteaonline.org>.
- Tropman, M. (2011). College bound for music. *ITEA Journal*, Vol. 38, nº 4, Summer 2011. Recuperado de <http://www.iteaonline.org>.
- Van Dijk, B. (2004). *Ben's Basics*. La Haya (Países Bajos): BVD.
- Wekre, F. F. (1989). Thoughts on being your own teacher. *Brass Bulletin*, 67, 14-17.
- Westbury, I. (2002). Theory, research, and the improvement of music education. En Colwell, R. y Richardson, C. (edit.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 144-161. Nueva York: Oxford University Press.
- Wilson, S., Shulman, L. Y Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. En Calderhead, J. (Ed.): *Exploring Teachers' thinking*, 104-124. Londres: Cassel.
- Wisniewska, L. (2010). Desestructuración de la familia tradicional polaca: recordando la obra de Znaniecki. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, nº 3, 195-218. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev14ART13.pdf>.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Desing and Methods*. Thousand Oaks (EEUU): Sage.

Young, J. A. y Graves, D. D. (1996a). Methods and Studies. En Winston Morris, R. y Goldstein, E, R. (Coord.): *The Tuba Source Book*, 281-302. Indianapolis: Indiana University Press Bloomington.

Young, J. A. y Graves, D. D. (1996b). Orchestral Excerpts. En Winston Morris, R. y Goldstein, E, R. (Coord.): *The Tuba Source Book*, 303-314. Indianapolis: Indiana University Press Bloomington.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular. Para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012): *Profesores y profesión docente*. Madrid, Nancea.

Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>

Zeichner, K. M. (2011): *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid, Morata.

Zeichner, K. N. y Hoeft, K. (1996). Teacher Socialization for Cultural Diversity. En Sikula, J. (edit.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2ª edit., 525-547. Nueva York: Association of Teacher Educators.

7.2. Referencias legislativas

Decreto 132/2001, de 26 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 4064 18132- 18170. Publicado el 18 de agosto del 2001.

Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 5606 37005- 37088. Publicado el 25 de septiembre del 2007.

Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 5606 37089- 37112.

Publicado el 25 de septiembre del 2007.

Decreto 198/2007, do 27 de setembro, polo que se establece a ordenación do grao elemental das ensinanzas de réxime especial de música. Diario Oficial de Galicia, 207, 17219-17236 . Publicado el 25 de octubre del 2007.

Decreto 203/2007, do 27 de setembro, polo que se establece o currículo das ensinanzas profesionais de réxime especial de música. Diario Oficial de Galicia, 211, 17467-17515 . Publicado el 31 de octubre del 2007.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, 28927- 28942. Publicado el 4 de octubre del 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 17158-17207. Publicado el 4 de mayo del 2006.

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. BOE nº254, 13381- 13387. Publicado el 24 de octubre de 1966.

Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. BOE nº 282, 33921-33922.

Publicado el 24 de noviembre del 1984.

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por el 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. BOE nº 137, 48480-48500.

Publicado el 5 de Junio del 2010.

